

EDUCAÇÃO CRIATIVA

ESTUDOS PEDAGÓGICOS

VOLUME 2



EDUCAÇÃO CRIATIVA

ESTUDOS PEDAGÓGICOS

VOLUME 2

DANIELE FERNANDA DA SILVA
(ORGANIZADORA)



EDITORA
SCIENZA

2024

Copyright © 2024 – Todos os direitos reservados. Lei nº 9.610/1998 dos Direitos Autorais do Brasil. Conforme determinação legal, essa obra não pode ser plagiada, utilizada, reproduzida ou divulgada sem a autorização das autoras. O conteúdo desse livro é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Si381e

Silva, Daniele Fernanda

Educação Criativa – Estudos Pedagógicos – volume 2 /
organizadora: Daniele Fernanda da Silva, São Carlos,
2024.

186 p.

ISBN 978-65-5668-187-0

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Alfabetização.
4. Ensino. I. Org. II. Título.

CDD 370

Elaborado por Editora Scienza
Índice para catálogo sistemático:
1. Educação. 370.



Rua Juca Sabino, 21 – São Carlos, SP

(16) 9 9285-3689



www.editorascienza.com.br | gustavo@editorascienza.com

SUMÁRIO

Sobre os Autores.....	7
Adaptação e Acolhimento na Educação Infantil.....	15
Adriane Andressa Gonçalves Garcia	
Escola e Família na Educação Infantil: Uma Parceria Assertiva	18
Adriele Helena Belli	
Relacionando Matemática à Arte	22
Alessandra Batista da Silva	
Ensino de História nas Séries Finais do Ensino Fundamental: Uma Perspectiva Lúdica.....	24
Amanda Cristina Marangoni	
A Práxis na Educação Infantil Junto a Rotina	28
Andrea Maria Alves Pinto Gomes	
Educação Ambiental.....	31
Elizabete Ulbrick Jorge	
O Processo Inclusivo da Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais na Educação Básica na Perspectiva dos Educadores(as).....	37
Bruna Cristina Comin	
A Importância da Oralidade na Educação Infantil: Potencializando o Desenvolvimento por Meio da Brincadeira	44
Ana Carolina Misale de Simone	
Desenvolvimento Infantil: A Importância da Exploração e Estímulo Psicomotor na Primeira Infância	48
Claudia Aparecida Affonso	
Letramento Midiático na Educação Infantil	52
Dirlene Isabel Sebin	

A Música para Criança na Educação Infantil	65
Elaine Cristina Cavicchioli	
O Processo de Alfabetização e Letramento	69
Esleide de Cassia Rodrigues	
A Inserção da Pessoa com Deficiência a Partir das Tecnologias Assistivas	73
Everson Augusto Marques	
Matemática na Educação Infantil: Explorando Conceitos Através de Brincadeiras Lúdicas	75
Fabiana Santos Souza Pinesso	
O Professor e a Música na Educação Infantil	78
Flávia Regina Fernandes Rosi	
O Ato de Desenhar e o Desenvolvimento Infantil	82
Francimeire de Sousa Zepon	
A Importância do Jogo	85
Gláucia Cristina Cirilo Manzini	
O Direito à Educação Infantil.....	89
Maria Augusta Fahl	
A História da Democratização Educacional.....	91
Juliana Pinheiro Albuquerque	
Práticas Promotoras de Igualdade Racial na Educação	97
Luciana Arruda Minuchelli	
Educação Infantil e a Musicalização	101
Marcela Quintal Fernandes dos Santos	
Caminhos para a Inclusão: Considerações para a Educação de Crianças Autistas na Educação Infantil.....	104
Márcia Rosa da Silva	
Brincar Heurístico: Modalidades.....	108
Marcia Marcela Takaessu Domingos	

A Educação Ambiental na Legislação Brasileira	114
Mariana de Fátima Schiabel	
A Importância da Inclusão nas Aulas de Educação Física	118
Maria Aparecida dos Santos Franco	
Literatura Infantil e a Inclusão: Evidências e Possibilidades para o Desenvolvimento Infantil	123
Michele Varotto Machado	
O Processo de Avaliação na Educação Infantil	129
Mirela Mayume Yabuki Pizelli	
Alfabetização: Leitura e Escrita Significativas.....	132
Nadja Silva dos Santos Antonietti	
Problemas de Aprendizagem.....	135
Patricia Miriam de Genova Nazário	
Desafios na Educação Pós Pandemia – Uma Nova Sociedade Escolar	138
Patricia Maria Patrizi Pratta	
Porque devemos nos atentar a proposta pedagógica na educação....	143
Priscila Cristiane Lopes Vieira	
A Importância da Afetividade no Ambiente Escolar: Fundamentos e Implicações.....	146
Renata Correia Dorta de Oliveira	
O Avanço da Literatura Infantil.....	149
Rita de Cassia Di Battista	
A Importância da Robótica Educativa no Processo Educacional.....	154
Rita de Cassia Martins dos Santos Jordão	
A Importância de Estabelecer Limites na Educação Infantil	157
Silmara Aparecida Vigatti	
A História da Educação	160
Tatiane Cristina Gomes de Lima	

Transtornos de Aprendizagens e o Auxílio do Psicopedagogo.....	166
Viviane de Fátima Teodoro	
A Alfabetização e o Mundo Tecnológico.....	169
Wanessa de Souza Parente	
O Papel da Gestão no Processo Educacional.....	172
Wirley R. Marchi	
O Google Earth como Recurso Didático para o Ensino de Geografia	176
Laíz Carolíne de Oliveira Santos e Lucilene Ferreira de Almeida	

SOBRE OS AUTORES

Adriane Andressa Gonçalves Garcia – Formação: Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Centro Universitário Central Paulista – UNICEP, São Carlos – SP, 2012; Licenciatura em Letras pelo Centro Universitário FIEO – UNIFIEO, Osasco – SP, 2020; pós-graduação Lato Sensu em nível de especialização, na área de educação em Psicopedagogia – Ênfase Clínica, pelo Centro Universitário Central Paulista – UNICEP, São Carlos – SP, 2016; pós-graduação “Lato Sensu” em nível de especialização, na área de educação em Psicopedagogia – Ênfase Institucional, pelo Centro Universitário Central Paulista – UNICEP, São Carlos – SP, 2016; pós-graduação Lato Sensu em nível de especialização, na área de Educação em Educação Infantil, pela Faculdade de Educação São Luís – Jaboticabal – SP, 2018; Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Carlos – SP.

Adriele Helena Belli – Formada pelo Magistério CEFAM, graduada em Engenharia da Computação pelo Centro Universitário Paulista (UNICEP), Pedagogia pela Universidade de Franca (UNIFRAN). Especialista em Educação Infantil pela Universidade da Cidade de São Paulo (UNICID).

Alessandra Batista da Silva – Formação: Magistério, Brotas/SP; Licenciatura Plena em Letras (Português/Inglês e respectivas literaturas), pela Fundação Educacional Dr. Raul Bauab Jahu; Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano – CEUCLAR; Pós-graduação Lato Sensu, em nível de Especialização, na área de Educação, em Língua Portuguesa, Compreensão e Produção de textos, pela Faculdade de Educação São Luís – Jaboticabal/SP; Pós- graduação Lato Sensu, em nível de Especialização, na área de Educação, em Educação Infantil, pela Faculdade Campos Elíseos; Pós- graduação Lato Sensu, em nível de Especialização, na área de Educação, em Cultura Africana, pela Faculdade Campos Elíseos; Professora de Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Brotas/SP; Professora de Educação Infantil desde 2017 na Prefeitura Municipal de São Carlos/SP.

Amanda Cristina Marangoni – cursou Magistério CEFAM Miguel Petrilli, formada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná, Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão pela UFF, Especialista em Educação e Sociedade pela Faculdade Barão de Mauá, Especialista em Neuropsicopedagogia pela UFC. Atua na rede Municipal de Ensino de São Carlos na Educação Infantil.

Ana Carolina Misale de Simone – Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Central Paulista (UNICEP) e em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP). Especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Especialista em Psicopedagogia pela Universidade de Franca (UNIFRAN), Especialista em Ética, valores e saúde, com ênfase em epilepsia pela Universidade de São Paulo (USP).

Andréa Maria Alves Pinto Gomes – Formada em Pedagogia pela Centro Universitário UNICEP, atua como professora na rede Municipal de São Carlos.

Bruna Cristina Comin – Graduada em Pedagogia pela UFSCar (2010). Mestra em Educação Especial pelo Programa de Pós-graduação em Educação Especial da UFSCar (21013). Especialista em Educação Especial: Atualidades e Tendências do Processo Inclusivo Para a Pessoa com Deficiência Intelectual (2015). Especialista em Deficiência Visual e Sistema Braille pela Faculdade São Luís (2019). Especialista em ABA – Análise do Comportamento Aplicada (2020). Atuou como bolsista PIBID/UFSCar em 2009 e Preceptora do Residência Pedagógica em Educação Especial/UFSCar entre 2019 e 2020. Professora de Educação Especial pelo Estado de SP e município de São Carlos.

Claudia Aparecida Affonso – graduada em educação física, especialista em educação infantil, especialista em educação lúdica, atualmente trabalha na rede Municipal de ensino de São Carlos.

Dirlene Isabel Sebin – Licenciada em Letras (IPESU). Licenciada em Pedagogia (UNIFRAN). Especialização em Ética, Valores e Cidadania (USP). Especialista em Educação em Ciências (USP). Especialista em Metodologia de Ensino de Ciências (USP).

Elaine Cristina Cavicchioli – Formada em Magistério, Pedagogia pela Universidade São Luís, Letras/Inglês pela Universidade São Luís, História pela Universidade Metropolitana de Santos. Pós Graduada em Educação Infantil, Pós Graduada em Ensino Lúdico e Pós Graduada em

Alfabetização, pós graduações realizadas na Universidade da Cidade de São Paulo (UNICID).

Elizabete Ulbrick Jorge – Formada em magistério (Cefam), graduada em pedagogia na Universidade Hermínio Ometto (Uniararas). Especialista em educação infantil pela Universidade Metropolitana De Santos (Unimes), especialista em história e cultura afro-brasileira pela Universidade Candido Mendes (Próminas). Atua na educação infantil há 10 anos na prefeitura municipal de São Carlos.

Esleide de Cassia Rodrigues – Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia, Direito Educacional e Gestão de Recursos Humanos em Educação, experiência profissional por 5 anos na divisão de Educação para o Trânsito, 3 anos com o Gestora comunitária em Educação e professora de Artes no programa Mais Educação, Prefeitura Municipal de São Carlos.

Everson Augusto Marques – Professor das redes municipais de Ibaté e São Carlos. Formado em magistério pelo CEFAM. Graduado em Pedagogia (UNESP), Artes Visuais e História (UNIMES). Pós graduado em Educação Escolar (Faculdade São Luis), Educação Infantil e Educação Inclusiva (UNICID).

Fabiana Santos Souza Pinesso – Formada em Magistério pela Escola Estadual Conde do Pinhal – CEFAM, Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP Campus de Araraquara, e em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo – FAMOSP, especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade de Franca – UNIFRAN. Docente da Rede Municipal de São Carlos.

Flavia Regina Fernanda Rosi – Magistério pela E.E. Dr. Álvaro Guião, 2004, São Carlos SP; Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UNICEP, 2009, São Carlos SP; Licenciatura em Letras pela faculdade Campos Elíseos, 2018, São Paulo SP; Licenciatura em Matemática pelo Centro Universitário FIEO/UNIFIEO, 2019, São Paulo SP; Pós-graduação Lato Sensu em nível de especialização em Educação Infantil: desafios e perspectivas, pela Faculdade de Educação São Luís, 2012, Jaboticabal SP; Pós-graduação Lato Sensu em nível de especialização em Psicologia da Educação e Aprendizagem pela Faculdade Cândido Mendes, 2017, Rio de Janeiro RJ; Pós-graduação Lato Sensu em nível de especialização em Gestão Escolar pela faculdade Campos Elíseos- FCE, 2018, São Paulo SP.

Francimeire de Sousa Zepon – Formada no Curso de Magistério, foi professora efetiva de Ed. Infantil e Ensino Fundamental 1 de 2003 a 2007 em Guarulhos – SP. Desde 2009 atua como professora efetiva de

educação infantil na Prefeitura Municipal de São Carlos-SP. Graduada em Pedagogia pela UniFran.

Glaucia Cristina Cirilo Manzini – Formada em magistério na E.E. Álvaro Guião. Realizou Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Centro Paulista-UNICEP. Pós-graduada em NeuroPsicopedagogia Clínica e Institucional e Neuroalfabetização Pela Faculdade Metropolitana. Pós-graduada em Educação Especial/Educação Inclusiva/Múltiplas Deficiências Faculdade Dom Alberto. Atualmente professora na rede municipal de São Carlos.

Juliana Pinheiro Albuquerque – Graduada em Pedagogia - Centro Paulista Ibitinga - Uniesp Pós-graduada em Educação especial - deficiência intelectual. Pós-graduação em psicopedagogia Institucional - Pós graduação legislação Educacional - Faculdade campos Elísios.

Laiz Carolíne de Oliveira Santos – Licenciada em Geografia pela Universidade Federal do Acre, especialista em Docência do Ensino Superior e Psicologia da Educação (Cenes) e mestranda no programa de pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Acre.

Luciana Arruda Minuchelli – Cursou Magistério e Licenciatura plena em Pedagogia. Especialista em Supervisão Escolar e Educação Infantil, pós-graduada em Didática e Tendências Pedagógicas e Educação para Relações Étnico Raciais no Brasil. Atualmente atua como professora na rede Municipal de Ensino de São Carlos.

Lucilene Ferreira de Almeida – Docente Associada, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Área de Geografia: Cursos de Graduação Bacharelado e Licenciatura e Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal do Acre. Graduada em Licenciatura em Geografia, pela Universidade Federal do Acre – Ufac (2003), Mestre em Geografia, na área de Produção do Espaço, pelo Programa de Pós-graduação em Geografia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp - Universidade Estadual Paulista – Campus de Presidente Prudente (2006), Doutora em Educação, na linha de pesquisa Políticas Educacionais, pela Universidade Federal do Paraná – UFPR (2015), Estágio Pós-Doutoral em Geografia, no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá – Uem (2020-21).

Marcela Quintal Fernandes dos Santos – Formação: Licenciatura Plena em Pedagogia, Licenciatura em Arte, Licenciatura em História e Geografia, Pós-graduação em: Educação Especial em Autismo, em

Educação Infantil e Psicopedagogia, atualmente leciona na Rede Municipal de São Carlos.

Marcia Marcela Takaessu Domingos – Licenciada em Pedagogia (UNICEP), Artes Visuais e História (UNIMES). Especialista em: Educação para as Relações Étnico-raciais (UFOP), Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNICEP), Educação Infantil (UNICID) e Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável – Faculdades de Educação São Luis. Formação inicial – Magistério. Docente da rede municipal de São Carlos – SP, Educação Infantil.

Márcia Rosa da Silva – Formada em Magistério, graduada em Pedagogia pela ULBRA (Universidade Luterana do Brasil), História pela UNICEP (Universidade Central Paulista), Letras pelo Instituto Superior Elvira Dayrell, pós-graduada em Educação Especial: Práticas Inclusivas na Escola pela EDUCON (Sociedade de Educação Continuada), Psicopedagogia pela FAEL (Faculdade Educacional da Lapa), Educação Especial pela UCAM (Universidade Candido Mendes), Educação Infantil pela UNIMES (Universidade Metropolitana de Santos). Atua como professora da Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Carlos –SP e na Educação Especial em Ibaté SP.

Maria Aparecida dos Santos Franco – Graduada em Pedagogia pela UNIARARAS. Especialista em Gestão Escolar pela UNICEP, em Educação Infantil pela UNICID, em Educação para as relações Étnico-raciais pela UFSCAR e educação inclusiva pela São Brás.

Maria Augusta Fahl – cursou magistério, graduada em Pedagogia e Ciências Contábeis. Especialista em Gestão de Recursos Humanos e em Educação e Direito Educacional. Atualmente trabalha na educação infantil na rede Municipal de São Carlos.

Mariana de Fátima Schiabel – Professora da rede municipal de ensino da cidade de São Carlos, SP. Licenciatura em Letras (Fadisc). Licenciatura em pedagogia (Uninove). Especialista em Educação Ambiental (Faculdade São Luís). Especialista em Educação Infantil (Faculdade São Luís). Especialista em Educação para as Relações Étnico-raciais e licenciatura em História pela FCE (Faculdades Campos Elisios). Magistério (CEFAM).

Michele Varotto Machado – Pedagoga formada pela Universidade Federal de São Carlos/UFSCar. Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da mesma Universidade. Atualmente é estudante de Pós-doutorado no Departamento de Educação

da UFSCar. É professora efetiva do Município de São Carlos em Educação Infantil desde 2016. E professora, tutora e supervisora de Estágios do Centro Universitário Central Paulista - Unicep na modalidade à distância.

Mirela Mayume Yabuki Pizelli – Formação: Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade de Franca- UNIFRAN, Licenciatura em Letras pela Faculdade Campos Elíseos, Pós graduação em educação Infantil pela Faculdade São Luís, Pós graduação em Neurociência pela Faculdade Campos Elíseos, Pós graduação em Artes pela Faculdade Campos Elíseos, Professora Educação Infantil pela Prefeitura Municipal de São Carlos desde 2008.

Nadja Silva dos Santos Antonietti – Formação curso normal/magistério (CEFAM), licenciatura em Pedagogia - UNICEP, pós graduação em Psicopedagoga Clínica e Institucional; pós graduação em Alfabetização e Letramento; pós graduação em educação especial e inclusiva. Professora de educação infantil na rede municipal da cidade de São Carlos.

Patricia Maria Patrizi Pratta – Bacharel em Química pela UFSCar em com Atribuições Tecnológicas pela Universidade Federal de São Carlos (1998), Mestrado em Química na área De Físico-química pela Universidade Federal de São Carlos (2002) e Doutorado em Ciências na área de Química pela Universidade Federal de São Carlos (2007). Graduação em Licenciatura em Pedagogia (2016) pela Universidade Federal de São Carlos. Psicopedagogia Clínica pela UNICEP (2020). Pós-Doutorado (2009 – 2011), Universidade de São Paulo - IQSC, USP IQSC, Brasil, Bolsista do(a): Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq, Química. Pós-Doutorado (2011 – 2011), Universidade de São Paulo - IQSC, USP IQSC, Brasil, Bolsista do(a): Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq, Química. Pós-Doutorado (2012 – 2012), Universidade Federal de São Carlos - DEQ, UFSCAR-DEQ, Brasil, Bolsista do(a): Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq, Engenharia Química. Pós-Doutorado (2012 – 2015), Universidade Federal de São Carlos - DEQ, UFSCAR-DEQ, Brasil, Bolsista do(a): Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Engenharia Química. Pós-Doutorado (2015 – 2016), Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, Brasil, Bolsista do(a): Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq, Engenharia de Materiais e Metalúrgica. Professora na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – Ensino fundamental 1 (2020-2021). Professora de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Ensino de São Carlos

(2021-atual). Professora de Ensino Fundamental 1 na Secretaria Municipal de Ensino de São Carlos (2021-atual).

Patricia Miriam de Genova Nazario – Magistério pela E.E. Edésio Castanho, 1994; Normal Superior pela UNIARARAS – Centro Universitário Hermínio Ometto, 2004; pós-graduação – Especialização em Alfabetização e Especialização em Educação Infantil, 2011; Especialização em Ensino Lúdico, 2013 – UNICID – Universidade Cidade de São Paulo; Professora na Rede Municipal de São Carlos-SP.

Priscila Cristiani Lopes Vieira - Professora efetiva da Rede Municipal de Educação de São Carlos desde 2017. Licenciada em Pedagogia pela Universidade estadual paulista(UNESP - 2003), em Artes visuais pela Universidade metropolitana de Santos (2016), em História pela UNIFIEO (2018) e em Ciências Biológicas pela UNIFIEO (2019), Especialista em Educação infantil pela Faculdade de educação São Luís (2011), em Educação para as relações étnico-raciais pela UFSCar (2013) e em Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Elíseos (2020).

Renata Correia Dorta de Oliveira – cursou Magistério na escola Edésio Castanho, Normal Superior pela Universidade de Araras (UNIARARAS), Licenciatura em História pela Faculdade Campos Elíseos (FCE) e Ciências Biológicas pelo UNIFIEO, Pós-graduada em Educação Ambiental, Educação Infantil e Relações Étnico Raciais pela Faculdade São Luis. Atua como professora na Educação Infantil na rede municipal de Ibaté e São Carlos.

Rita de Cassia Di Battista – Magistério: CEFAM,1992; Letras FADISC, 2009; Pós-graduação “Lato sensu” em Educação Infantil, Centro Universitário Barão de Mauá, 2017; Pós-graduação em Orientação, Supervisão e Inspeção Escolar, Faculdade São Luís de Educação em Jabotical, 2018; Pós-graduação em Política e Sociedade, Faculdade São Luís, 2019; Pós-graduação em Psicomotricidade, Faculdade São Luís, 2020; Licenciatura em Pedagogia: Faculdade de Educação Paulista FAEP, 2022; Licenciatura em Educação Física: Faculdade Ibra de Brasília FABRAS, 2021; Professora de Educação Infantil na rede municipal em São Carlos – SP.

Rita de Cássia Martins dos Santos Jordão – Formação: Magistério, História, Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia, Arte e Educação e Ludopedagogia, Atuação: 1987 -1998 – Professora de Educação Básica 1998 a 2015 -Diretora Escolar 2016 -2017 – Supervisora Escolar.

Silmara Aparecida Vigatti – Possui Magistério, pelo CEFAM. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela UFSCar. Graduada em Licenciatura Plena em História, pela Universidade Metropolitana de Santos. Graduada em Licenciatura Plena em Letras, pela Universidade Metropolitana de Santos. Especialista em Psicopedagogia, pela Faculdade de Educação São Luís. Especialista em Educação Escolar: desafios do Cotidiano da Sala de Aula, pela Faculdade de Educação São Luís. Especialista em Educação Infantil: Desafios e Perspectivas, pela Faculdade de Educação São Luís. Atualmente atua como docente no ensino infantil pela rede municipal de São Carlos.

Tatiane Cristina Gomes de Lima – Formada em magistério (Cefam), graduada em pedagogia na Universidade Hermínio Ometto (Uniararas). Especialista em educação infantil pela Universidade Metropolitana de Santos (Unimes), especialista em história e cultura afro-brasileira pela Universidade Candido Mendes (Próminas). Atua na educação infantil há 10 anos na prefeitura municipal de São Carlos.

Viviane de Fátima Teodoro – formação em curso normal em nível médio (CEFAM), licenciatura em Pedagogia - UNIP, licenciada em Letras e Educação Especial com pós-graduação “Lato Sensu” em nível de especialização em Psicopedagogia, Alfabetização e letramento, Educação inclusiva e Legislação educacional pela FCE (Faculdade campos Elíseos). Professora de educação infantil e educação especial na rede municipal da cidade de São Carlos.

Wanessa de Souza Parente – Pedagoga e Licenciada em Letras e História, especialista em Educação Infantil, Educação para as Relações Étnico-raciais e em Artes. Atua como professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de São Carlos – SP.

Wirley Regina Marchi – Formada em Pedagogia, professora de educação infantil e EJA (educação de jovens e adultos) na prefeitura Municipal de São Carlos.

Adaptação e Acolhimento na Educação Infantil

Adriane Andressa Gonçalves Garcia

O início da vida escolar traz consigo muitas expectativas, medos e inseguranças. Trata-se de um novo ambiente, com pessoas que não fazem parte do convívio diário, despertando sentimentos e emoções diversas, tal como a ansiedade causada pela separação dos familiares. Alguns, matriculam seus filhos logo após o retorno ao trabalho, comumente aos quatro ou seis meses de vida, outros, aos dois, três ou quatro anos de idade.

“Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada” (BNCC, 2018, p.32).

Os profissionais da educação também sentem intensamente este início e têm a necessidade de serem acolhidos e respeitados.

Adaptação, segundo o dicionário Aurélio (2009) é “sf. 1. Ato ou efeito de adaptar-se. 2. Biol. Processo que permite a um ser vivo tornar-se mais apto a sobreviver no ambiente em que vive”. Poderíamos ainda citar “acolhida sf. 1. Ato ou efeito de acolher; recepção. 2. Atenção. Consideração. 3. V. Abrigo”.

Entretanto, adaptar-se requer também entrega, disposição para aceitar o outro e as mudanças, permitir ser conhecido e querer conhecer, renunciar, separar, confiar, contrariar, sofrer, chorar, superar, entre outros.

Inicialmente, o choro é inevitável. Por isso, é de extrema importância que todos se envolvam, que os professores estejam atentos para promover as intervenções necessárias, representando para os pequenos uma referência, onde encontrarão segurança, apoio, afeto e cumplicidade.

A adaptação na Educação Infantil, principalmente nas fases iniciais é um desafio, mas também um momento especial para os bebês,

crianças, familiares e profissionais da educação. Um processo que exige tempo e planejamento para ser satisfatório, repleto de descobertas e superações, onde todos devem ser compreendidos e auxiliados em suas necessidades, além de ser uma excelente oportunidade para criar vínculos afetivos.

“A adaptação pode ser entendida como o esforço que a criança realiza para ficar, e bem, no espaço coletivo, povoado de pessoas grandes e pequenas desconhecidas. Onde as relações, regras e limites são diferentes daqueles do espaço doméstico a que ela está acostumada. Há de fato um grande esforço por parte da criança que chega e que está conhecendo o ambiente da instituição, mas ao contrário do que o tema sugere não depende exclusivamente dela adaptar-se ou não à nova situação. Depende também da forma como é acolhida” (Ortiz, 2010).

Os pais precisam se sentir confiantes e com o tempo é essencial que seja construída uma relação de parceria. É interessante que sejam convidados a conhecer o espaço e possam participar de uma conversa coletiva. Assim, algumas dúvidas iniciais serão supridas e um primeiro contato será estabelecido.

É primordial, que os professores tenham em mãos a ficha de cada aluno, que deve conter algumas informações, como o nome da criança e dos responsáveis, a data de nascimento, se possuem alergias, pessoas autorizadas a fazer a retirada da criança. Os telefones precisam estar atualizados, pois caso haja necessidade, a escola fará contato com os responsáveis.

Todas as etapas da adaptação e acolhimento precisam ser planejadas juntamente à equipe escolar, e é indispensável que todos compreendam a importância desta fase para um desenvolvimento saudável e significativo para os pequenos.

“Mas, a maior parte das crianças podem reagir fortemente à separação e há diferentes maneiras das crianças reagirem a este processo: podem chorar ou ao contrário ficarem muito caladas, podem agredir a outras, podem adoecer, podem recusar-se a comer, a dormir, a brincar, é preciso acolher estas manifestações e conhecer a forma de cada um considerando como natural dentro deste processo e não rotulando a criança a partir disto. Algumas crianças têm rituais específicos para dormir, comer ou usar o banheiro, outras usam objetos tais como paninhos, chupetas, brinquedos e ficam apegadas a elas. Estas coisas têm um significado especial para elas pois criam a ilusão de que a mãe ou a pessoa na qual investem afeto estão

próximas, lhes proporciona maior conforto emocional e segurança. Deixar que a criança mantenha seu jeito de ser, seus rituais e sua rotina individualizada, para aos poucos se ajustarem ao grupo, proporciona suavidade ao processo sem rupturas bruscas e maior controle do adulto sobre o processo (Ortiz, 2010).

Assim, compreende-se que a adaptação é estabelecida diariamente, por meio do diálogo, contato, ambiente, sendo uma grande oportunidade para construir memórias afetivas, colaborando especialmente para o desenvolvimento emocional e social dos bebês e crianças.

Referências

- AURÉLIO. **O Dicionário da Língua Portuguesa**. Editora Positivo. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: Fundação Carlos Alberto Vanzolini – Gestão de Tecnologias em Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 20 fev. 2024.
- Ortiz, Cisele. **Acolhimento e adaptação na educação infantil**. 2010. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/156611954/Acolhida-Cisele-Ortiz> Acesso em: 19 mar. 2024.

Escola e Família na Educação Infantil: Uma Parceria Assertiva

Adrielle Helena Belli

A Educação Infantil é um investimento na inteligência humana, uma afirmação que transcende o senso comum ao revelar uma dimensão fundamental do desenvolvimento humano e social. A premissa de que a educação se inicia no seio familiar e deve ser continuada pela escola delinea um continuum de aprendizado que é essencial para a formação integral do indivíduo. A partir desse ponto de vista, a família e a escola emergem como parceiros indispensáveis na construção de uma base sólida para a vida intelectual, emocional e social das crianças.

A família, como primeiro ambiente de aprendizagem, exerce uma influência crucial nos primeiros anos de vida, oferecendo as primeiras lições de comunicação, comportamento e valores. É no lar que a criança começa a desenvolver sua identidade, sua visão de mundo e seu entendimento das relações interpessoais. No entanto, para maximizar o potencial desse aprendizado inicial, é imperativo que a escola assuma seu papel de extensão desse processo, proporcionando um ambiente estruturado onde o conhecimento e as habilidades adquiridas em casa possam ser expandidos e aprofundados.

A escola, portanto, deve atuar como um espaço de complementação e ampliação das experiências educacionais iniciadas na família. Ao oferecer recursos pedagógicos, metodologias inovadoras e um ambiente estimulante, a escola ajuda a desenvolver a inteligência humana em múltiplas dimensões. Aqui, a inteligência não é vista apenas como capacidade cognitiva, mas também como competência emocional, social e ética. É na interação com colegas e professores que a criança aprende a negociar, cooperar, resolver conflitos e entender a importância do respeito e da responsabilidade coletiva.

De acordo com Tereciani:

O objetivo da educação infantil, não se fundamenta na compensação de deficiências sociais, e nem no preparo para o processo de alfabetização. A educação infantil possui características próprias, a criança desta faixa etária conhece o mundo diferentemente do adulto, possui

uma linguagem própria que deverá ser aperfeiçoada no processo de ensino aprendizagem. A relação com o adulto nesta fase do desenvolvimento será essencial para a efetivação desse processo infantil de conhecimento do mundo (TERECIANI, 2008, p.34).

Nesse contexto, a Educação Infantil se configura como um pilar essencial para a formação do ser humano completo, consciente de seu papel na sociedade. A responsabilidade compartilhada entre família e escola não apenas enriquece o aprendizado individual, mas também fortalece a coesão social, uma vez que crianças educadas em um ambiente que valoriza a cooperação e a responsabilidade tendem a se tornar adultos mais comprometidos com o bem-estar coletivo.

Além disso, a Educação Infantil de qualidade pode atenuar as desigualdades sociais, oferecendo oportunidades iguais de desenvolvimento para todas as crianças, independentemente de sua origem socioeconômica. Investir na educação desde os primeiros anos é, portanto, um ato de justiça social e de promoção da equidade, ao assegurar que todas as crianças tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

Desta forma pode-se explorar o desenvolvimento desde pequeno e investir na inteligência humana iniciando um ciclo virtuoso de aprendizagem que começa na família e é potencializado pela escola. A colaboração entre esses dois ambientes é crucial para a formação de indivíduos capazes, responsáveis e conscientes de seu papel na sociedade. Assim, cada criança se desenvolve não apenas como um ser individual, mas também como parte integrante e ativa de um todo social, contribuindo para uma sociedade mais justa e equilibrada.

A importância da família para o processo educacional e o desenvolvimento da criança é inegável e complexa. A interação constante e o apoio da família criam um ambiente favorável para o aprendizado e o desenvolvimento emocional da criança. Este suporte se manifesta de diversas maneiras, desde a simples curiosidade de um parente sobre as atividades escolares da criança até a participação ativa nos processos educativos. Como justificativa para essa afirmação, podemos observar inúmeros casos dentro de várias famílias, onde o comportamento das crianças se transforma positivamente quando recebem interesse e atenção de adultos significativos fora do núcleo familiar imediato, como tios e tias, que perguntam sobre a escola e demonstram interesse em suas conquistas. DE acordo com Zagurru:

A tendência do ser humano é repetir atitudes que são aprovadas pelas pessoas que lhe são importantes. Já se comprovou através de estudos sérios que a aprovação e o afeto atuam sobre os centros cerebrais do prazer, ligados à produção de dopamina, substância importantíssima para o bem-estar e equilíbrio emocional do ser humano. (ZAGURY, 2011 p. 94).

Essa atenção externa à família nuclear gera um sentimento de valorização e reconhecimento na criança, que se sente motivada a compartilhar suas experiências e aprender com entusiasmo. A valorização do aprendizado por parte de figuras familiares e a celebração de pequenas conquistas educacionais contribuem para o fortalecimento da autoestima e da confiança da criança. Este apoio é crucial, especialmente em uma fase em que a autopercepção e a identidade estão em formação.

Comparando a aprendizagem de crianças que têm uma família participativa com aquelas que não têm essa realidade, é evidente que a participação familiar desempenha um papel determinante. Crianças que contam com o envolvimento ativo da família tendem a apresentar melhor desempenho acadêmico, maior motivação para aprender e melhor comportamento em sala de aula. Elas se beneficiam de um ambiente que promove a curiosidade intelectual e oferece apoio emocional, permitindo que enfrentem desafios com maior resiliência e determinação.

Em contraste, crianças que não experimentam essa mesma realidade muitas vezes enfrentam maiores dificuldades. A ausência de interesse e apoio familiar pode resultar em desmotivação, baixo rendimento escolar e problemas comportamentais. A falta de um ambiente encorajador pode fazer com que a criança se sinta desvalorizada e desinteressada pelo processo educativo, gerando uma espiral de desengajamento que é difícil de reverter.

Portanto, a participação ativa da família no processo educacional é vital para o desenvolvimento da criança. Este envolvimento não se restringe apenas ao acompanhamento das tarefas escolares, mas se estende ao incentivo constante, à comunicação aberta sobre o que é aprendido e às celebrações das conquistas, por menores que sejam. A escola pode fornecer os recursos e a estrutura necessária para o aprendizado, mas é a família que proporciona o suporte emocional e a motivação diária que impulsionam a criança a explorar seu potencial máximo.

A sinergia entre família e escola, portanto, cria um ambiente onde a criança se sente segura, valorizada e motivada a aprender. Esse suporte dual é a base para o desenvolvimento de uma inteligência multifacetada, englobando habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Em um mundo cada vez mais complexo e interconectado, investir nessa colaboração é essencial para formar indivíduos capazes, resilientes e comprometidos com o bem-estar coletivo. A educação infantil, vista sob essa perspectiva, não é apenas um direito, mas uma responsabilidade compartilhada que requer a dedicação e o envolvimento contínuo de todos os atores envolvidos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 12 mar. 2024. _____. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** v.1 Brasília: 1998.

OLIVEIRA, F. J. **O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação.** Porto: Porto Editora, 1999. TERECIANI, K. **A relação escola-família no cotidiano da escola de educação infantil: um panorama histórico.** 2008. 92f. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2008. Disponível em : <http://www.fc.unesp.br/upload/kethlen_tereciani.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2024.

ZAGURY, T. **Filhos: manual de instruções.** Editora Record. 2011.

Relacionando Matemática à Arte

Alessandra Batista da Silva

O objetivo desse artigo é analisar a relação entre a arte e a educação matemática, isto é, como a arte e a matemática podem interagir-se e contribuir com o ensino, na qual não só o conhecimento matemático deve estar em jogo, mas também o desenvolvimento da estética e a visualização. Foca a relação entre a arte e a educação, dando destaque ao uso desta relação na educação matemática.

Ambas estão ligadas como efeito e suporte para o pensamento, para o olhar, uma em relação à outra. De um lado a obra de arte, de outro, a Matemática. Na junção das duas gera-se a criatividade, a desenvoltura e o exercício do olhar.

Historicamente a relação entre a Matemática e a Arte (a arte grega), não ocupavam posição de relevante. Com o Renascimento, destaca-se a obra de Leonardo da Vinci, e assim é elevada a outro nível, o da Ciência.

E assim estudos sobre conhecimentos matemáticos e geométricos são promovidos. Muitos tratados ensinando a desenhar com técnica, de maneira exata, rigorosa e pautada em conhecimentos matemáticos e geométricos, são escritos.

Cada era cria e desenvolve arte a partir de padrões sociais, econômicos, Filosóficos. A obra de arte é representada no campo de ideias e de conhecimentos possíveis àquela época, são formas de pensamento. Somos criados e educados numa estética de beleza, rigorosa e harmonia onde a Matemática funciona como aparato técnico da representação artística. (hoje também conhecimentos geométricos, novos algoritmos, novas geometrias).

Conclui-se que ensinar geometria pode estar na relação entre matemática e arte quando se tem olhos que veem além, que criam, inventam, pensam e compreendem o que estão vendo.

Atualmente o ensino de Matemática passa uma visão de que é complexa e de difícil compreensão. Isso acontece devido à maneira que é apresentada e ensinada em certas escolas. Para alterar este quadro, os docentes devem contextualiza-la, dar significado e interagir com os

conteúdos disciplinares para que haja uma ligação entre o que é ensinado e as situações cotidianas. Criando um elo entre inúmeros saberes de áreas distintas.

Alves (2007) relata que a Matemática “assusta a maioria dos alunos por que eles não entendem o que os conceitos significam”. (p.24).

A relação da Matemática e da Arte no ensino da Matemática deve não somente aparar o ensino com métodos e técnicas, tampouco, proporcionar um ambiente de significação, de recriação, e de ensino de conceitos matemáticos e geométricos, mas, valorizar a criatividade e a visualização.

Enfim, há elementos importantes sobre o ensino de Matemática, relacionando com outras matérias como Artes, procurando adaptar-se ao currículo fazendo da Matemática atrativa e articulada para atender as necessidades dos educandos. Para isso, é necessário de formação continuada, políticas públicas para inserir e fazer valer esse ensino articulado, atrativo no ambiente escolar, evitando a evasão escolar e tornando o ensino atraente e eficaz para o discente. Assim a Matemática exercerá o seu papel transformador na sociedade e na vida de cada discente, pois ela está e estará sempre presente no cotidiano de cada pessoa.

Referências

ALVES, M.L. **Muito além do olhar**: um enlace da matemática com a arte. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. 2007.

FAINGUELERNT, E.K.; NUNES, K.R.A. **Fazendo arte com a matemática**. Porto Alegre, Brasil: Artmed. 2006.

FLORES, C. **Olhar, saber, representar**: sobre a representação em perspectiva. São Paulo, Brasil: Musa Editora. 2007.

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, Brasil. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Terceiro e quarto ciclos do ensino Fundamental. Brasília, Brasil: MEC, SEF. 1998.

SERENATO, L.J. **Aproximações interdisciplinares entre matemática e arte**: resgatando o lado humano da matemática. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil. 2008.

Ensino de História nas Séries Finais do Ensino Fundamental: Uma Perspectiva Lúdica

Amanda Cristina Marangoni

O ensino de História desempenha um importante papel no desenvolvimento intelectual e crítico dos estudantes, proporcionando a eles uma compreensão ampla do mundo e sociedade em que está inserido. Abordagens inovadoras, que estimulem o interesse dos estudantes nas aulas de História, envolvendo-os no processo de aprendizagem tem sido tema de ampla discussão. Diante deste cenário, a ludicidade surge como uma estratégia eficaz, capaz de envolver os estudantes de maneira ativa e motivadora, promovendo a construção do conhecimento de forma significativa. A História por sua própria natureza, é rica de narrativas fascinantes, eventos marcantes e personagens que moldaram o curso do tempo, diante deste contexto, a ludicidade se torna um processo mais atraente, proporcionando conexão profunda com eventos históricos, permitindo que os estudantes vivenciem, de maneira lúdica as nuances e complexidades do passado.

Ao mergulhar neste universo interativo, pretendo oferecer alternativas metodológicas, destacando não apenas a sua aplicação prática, mas também impactos potenciais na compreensão do conhecimento histórico.

As atividades lúdicas possibilitam que o ambiente de aprendizado seja transformado, de maneira que fique mais dinâmico, atrativo e acessível aos estudantes. Quando essas atividades são inseridas ao currículo de História, elas proporcionam também o incentivo à participação ativa do estudante no processo de ensino e aprendizagem, além de estimular a criatividade dos mesmos ao longo de todo o processo.

O ensino de História por si só já é uma jornada fascinante que nos permite compreender o passado, refletir sobre o presente e vislumbrar o futuro. No entanto, de maneira geral, o ensino tradicional desta disciplina pode se tornar desinteressante, principalmente pela distância dos fatos para os dias atuais. Diante deste exposto, nota-se a necessidade de

repensar abordagens pedagógicas que tornem o aprendizado de história significativo para os estudantes. Compreender a palavra ludicidade e seu significado etimológico, faz-se necessário para iniciarmos esta revisão literária. Segundo a Wikipédia (2024):

Ludicidade é um substantivo feminino que se refere à qualidade do que é lúdico, ou seja, consequência provocada pelo lúdico, um adjetivo masculino com origem no latim *ludus*, que remete a jogos e brincadeiras. O conceito de atividades lúdicas está relacionado às atividades de jogos e ao ato de brincar, sendo um componente muito importante para a aprendizagem.

A ludicidade realiza um papel de extrema importância no ensino de História, visto que proporciona uma abordagem diferente com práticas e conteúdos mais estimulantes, dinâmicos, significativos e inclusivos, viabilizando aos estudantes uma compreensão profunda de mundo.

Ao pesquisar sobre estratégias para o ensino de História, logo podemos pensar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza,

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história (BRASIL, 2018, p. 399).

A BNCC é valioso norteador que pode auxiliar os docentes na construção de conhecimento, tornando-se até mesmo uma referência que propõe competências e habilidades a serem desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem para a componente curricular História.

O uso de novas estratégias metodológicas e pedagógicas, portanto, não visa excluir os recursos tradicionais inserido na maioria das redes de ensino, mas, sim inovar de forma que complementem de acordo com as necessidades pedagógicas, dentro da realidade em que cada estudante esteja inserido e sempre trazendo para essa inovação os conhecimentos já adquiridos para obter um melhor aprendizado.

Temos como exemplo diversas atividades lúdicas para o ensino de História como a sala de aula invertida, visitas técnicas guiadas e orientadas pelo professor, dramatizações, tecnologias digitais, jogos interativos, realidade virtual, aplicativos e atividades de campo.

A ludicidade no ensino de história nas séries finais do ensino fundamental não apenas torna o processo de aprendizado mais estimulante e envolvente, mas também promove o desenvolvimento integral dos estudantes, além de proporcionar uma abordagem dinâmica e atrativa, estimulando o interesse dos estudantes pela disciplina e facilitando a compreensão de conceitos históricos complexos. O uso de jogos e atividades lúdicas promove o desenvolvimento de habilidade socioemocionais, como trabalho em equipe, resolução de problemas e criatividade.

Explorar o passado de maneira lúdica e interativa, incentiva os estudantes a se tornarem pensadores, críticos, cidadãos ativos e apreciadores da diversidade cultural.

Referências

- ANDRADE, Débora El-Jaick. **O lúdico e o sério**: experiências com jogos no ensino de história. In: História & Ensino. Londrina, v.13, p.91106, set. 2007.
- ALVES.R. **Educação dos sentidos e mais**. Campinas –SP: Verus Editora, 2011b
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2017.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2018.
- COIMBRA, C. L. **A aula expositiva dialogada em uma perspectiva freireana**. In: LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; NOVA, S. P. de C. C. (Orgs). Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2018.
- FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FERREIRO E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998
- LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. **Revolucionando a sala de aula**: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. 1. ed. [s.l: s.n.]
- LUDICIDADE. In: Wikipédia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ludicidade> . Acesso em: 5 mar. 24

MEDEIROS, C. R. de O.; QUEIROZ, Z. C. L. S. **Encenando o ambiente de negócios:** a representação teatral como técnica pedagógica. In: LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; NOVA, S. P. de C. C. (Orgs). *Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem*. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MORÁN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas.** Coleção Mídias Contemporâneas-Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v.2, 2015.

MORTATTI, **Maria do Rosário Longo.** "O Ensino de História e a Formação do Pensamento Crítico". Editora Contexto, 2013.

OLIVEIRA, A. S.; CAMPOS, L. S. **Grupo de Verbalização/Grupo de Observação (GV-GO).** In: LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; NOVA, S. P. de C. C. (Orgs). *Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem*. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2018.

PIAGET, J. A. **Linguagem e o pensamento da criança.** Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **A ludicidade como ciência.** Petrópolis: Vozes, 2001.

SOUSA, E. G.; LEAL, E. A. *Visita técnica: uma viagem pela teoria-prática-ensino-aprendizagem.* In: LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; NOVA, S. P. de C. C. (Orgs.). *Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem*. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2018.

TEIXEIRA, C. E. J. **A Ludicidade na Escola.** São Paulo: Loyola, 1995.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A Práxis na Educação Infantil Junto a Rotina

Andrea Maria Alves Pinto Gomes

A escola infantil é um ambiente de grande importância para o desenvolvimento das crianças pequenas, uma vez que serve como espaço de educação e cuidado coletivo. A creche representa uma experiência nova para os bebês, sendo o primeiro contato deles com outras pessoas fora do círculo familiar e também com outras crianças. Esse contato tem implicações significativas para a formação social, emocional e cognitiva das crianças.

Desde a constituição de 1988, a educação infantil tem sido considerada um direito das crianças, uma obrigação do estado e uma escolha das famílias porque o estado reconhece o valor da capacidade das crianças pequenas de serem educadas em ambientes coletivos. Diferentemente do ponto de vista assistencialista, o direito à creche deixou de ser um benefício para as famílias de baixa renda e passou a ser um direito de todas as crianças. Além disso, uma creche deve oferecer serviços de alta qualidade centrados nas necessidades das crianças.

O fato de as crianças passarem grande parte de seu dia na escola infantil transforma esse ambiente em uma referência importante para suas vidas. Nesse contexto, a rotina desempenha um papel fundamental para dar segurança e previsibilidade às crianças. No entanto, como ressaltado, essa rotina deve ser flexível o suficiente para respeitar os ritmos e particularidades individuais de cada criança.

Respeitar o ritmo individual é fundamental para garantir o bem-estar e o desenvolvimento adequado das crianças. Cada uma delas possui um tempo próprio para explorar, aprender e se adaptar a novos ambientes. Forçar uma rotina rígida pode gerar estresse e ansiedade, prejudicando o processo de aprendizagem. Portanto, é importante que os profissionais da escola infantil sejam sensíveis a essas diferenças e estejam preparados para adaptar as atividades conforme necessário.

Conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), a educação infantil é a fase inicial da educação básica, com o objetivo de promover o desenvolvimento completo de crianças de 0 a 5

anos. Portanto, considera-se que esse ambiente deve ser cuidadosamente projetado para garantir o desenvolvimento pleno das crianças.

De acordo com as Diretrizes Nacionais Curriculares.(2010, p.12):

“Criança: 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, 2010).

As interações, relações e práticas cotidianas que a criança vivencia na rotina infantil são fundamentais para moldar sua compreensão do mundo, suas experiências e seu desenvolvimento como indivíduo. Ao brincar, imaginar, fantasiar, desejar e aprender, exercita sua criatividade e explora seus interesses e desejos. Brincar é uma forma natural de aprendizagem e de interação com o mundo ao seu redor, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades cognitivas, emocionais e sociais e deve fazer parte da rotina diária na unidade infantil.

É importante destacar que as crianças têm direitos que devem ser respeitados, como o direito à educação, à saúde, à proteção e ao desenvolvimento pleno. O reconhecimento da criança como sujeito de direitos implica em tratá-la como indivíduo capaz de tomar decisões e expressar suas opiniões, respeitando sua autonomia e sua voz.

Para oferecer uma educação de qualidade, é necessário considerar diversos aspectos, incluindo a infraestrutura física, a estrutura de gestão e, principalmente, a formação dos professores. Estes são os profissionais encarregados de organizar o espaço e o tempo no ambiente escolar e, devem oferecer oportunidades para o desenvolvimento de habilidades sociais. Ao interagir com outras crianças e adultos fora do ambiente familiar, as crianças aprendem a compartilhar, cooperar, negociar e lidar com conflitos. Essas habilidades são essenciais para sua formação como seres sociais. Ao preparar a rotina dos pequenos, tudo isso deve ser considerado.

A parceria entre educadores e famílias também é um aspecto relevante a ser considerado na rotina escolar. A comunicação aberta e constante entre esses dois grupos é essencial para garantir que as necessidades e particularidades de cada criança sejam compreendidas e atendidas. Além disso, essa parceria pode ajudar a integrar as práticas da escola com os valores e expectativas da família, proporcionando

uma experiência mais harmoniosa para a criança. De acordo com Tristão (2003):

Educar uma criança significa promover um crescimento integral do indivíduo e também desenvolver a solidariedade, a capacidade de enxergar o outro e a tolerância para com outros modos de ser, de modo a ter respeito e responsabilidade para com os demais. (TRISTÃO 2003, p. 47)

O professor tem a responsabilidade de planejar o dia a dia pedagógico, valorizando as interações e brincadeiras das crianças. Considerando que o trabalho na educação infantil não é focado em instrução formal e sim nas habilidades das crianças, a função do professor deve ser de mediação, priorizando o respeito à autonomia da criança nas atividades diárias da creche. Uma educação que promova a autonomia permite que a criança tome suas próprias decisões. O professor deve estar sempre atento às atividades das crianças.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. V, 1.p.54.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB nº 20/2009.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em 12 out. 2023.

FILHO, A.J.M.; TRISTÃO, F.C.D.; ROCH, I.P.F.; SHNEIDER, M.L. **Infância Plural: crianças de nossos tempos**. Porto Alegre. Mediação, 2006.

Educação Ambiental

Elizabeth Ulbrick Jorge

Nos últimos tempos, tem se tornado cada vez mais evidente para todos que os recursos hídricos estão se tornando mais escassos. Isso é causado pelo uso imprudente da água, além dos problemas relacionados às usinas hidrelétricas e ao desequilíbrio ambiental, entre outros fatores.

A escolha do tema da educação ambiental segue essa linha de pensamento, pois cada gota de água é essencial nos dias atuais, e é fundamental conscientizar as pessoas sobre o uso responsável da água para manter o equilíbrio hídrico do planeta. Assim,

De acordo com a consultoria legislativa, a parcela de água doce acessível à humanidade, no estágio tecnológico atual e à custos compatíveis com seus diversos usos, é denominado “recursos hídricos”. Em outras palavras, os recursos hídricos são as águas superficiais e subterrâneas disponíveis para uso. (EOS, onlien, s/p, s/a)

Diante disso, o trabalho em questão tem por objetivo tratar da questão dos recursos hídricos, sua importância e utilidade para a vida, apontando os problemas que se tem enfrentado mediante a escassez deste, associado a questão da Educação Ambiental, ressaltando que, somente essa é capaz de transformar o pensamento e a mentalidade da população mundial.

O tema se justifica pela necessidade de conscientizar as pessoas a respeito da necessidade de usar os recursos hídricos de maneira sustentável e consciente, já que, o mesmo vive em constante ameaça de acabar.

Caetano (2013) aponta que, a água possui um papel vital nas civilizações, já que, desde muito antigamente, os povos haviam desenvolvido sistemas de irrigação, reservatórios, aquedutos, poços de água, entre outros, ressaltando que, o uso da água, tanto nos fatores pessoal, quanto no doméstico, já era amplamente realizado.

Assim, a água é um recurso natural, que constitui a base de todos os organismos vivos, utilizada não apenas para o âmbito pessoal, como também no ambiente doméstico, nas questões agrícolas e nos ambientes urbanos e industrial, respectivamente, sendo que, essa vasta

e desenfreada utilização, vem culminando com sérios prejuízos ao ambiente e conseqüente diminuição da qualidade de vida.

Bacci e Pataca (2008) destacam que, a presença ou ausência da água é capaz de determinar a formação de culturas e povoados, sem falar no poder de extinguir vidas e garantir a sobrevivência humana, contudo, essa importância não vem sendo enxergada pela humanidade, considerando que, de acordo com estes mesmos autores,

Passamos a usá-la indiscriminadamente, encontrando sempre novos usos, sem avaliar as conseqüências ambientais em relação à quantidade e qualidade da água. Somada ao aumento populacional em escala mundial no último século, a intensidade da escassez aumentou em determinadas regiões do planeta, especialmente por fatores antrópicos ligados à ocupação do solo, à poluição e contaminação dos corpos de águas superficiais e subterrâneos. (p. 211)

A Terra é composta em sua maioria por água, mais precisamente dois terços dela, entretanto, a maioria desta água é salgada, sendo que a dessalinização possui um custo elevadíssimo e ainda não faz parte dos planos mundiais.

A água doce, cuja esta é a amplamente utilizada por todos os setores, inclusive pela vida, representa apenas 2,7% da totalidade da água toda do mundo, tendo que abranger o abastecimento urbano, a navegação, o paisagismo, a agricultura, a irrigação, a geração de energia, entre outros.

Caetano (2013) ainda aponta que, se a água não se renovasse, através das chuvas, a condição da escassez, atualmente, seria insustentável, embora, quando a água é retirada do ambiente, a mesma retorna, mas com drásticas alterações de qualidade.

Esse mesmo autor acima citado, ainda destaca que, no caso do Brasil, além da exploração da água de modo desenfreado, o desperdício se configura por ser um grande acelerador do desequilíbrio ambiental, frente ao uso indiscriminado pela população, o que acentua, por exemplo, populações de baixo poder aquisitivo, que não tem acesso às questões mínimas de sobrevivência, tais como, água potável e saneamento básico.

Outro fator grave na questão dos recursos hídricos, está na poluição das águas, principalmente pelo fato das construções de populações

em locais inapropriados, o que incide em vários problemas graves, tais como descarte irregular do lixo, drenagem de água, concentração de poluentes, entre outros.

Nos dias de hoje, já existe até criação de uma lei voltada para as águas, denominada de “Lei das águas”, cuja esta foi instaurada em 1997 e vem se aprimorando até os dias atuais, definindo a água como bem de domínio público, limitado e que possui valor econômico; ressaltando que a prioridade é o consumo humano, principalmente em relação a condições de escassez.

É importante ainda destacar que, a água, por ser um bem natural, não pode ser privatizada, de modo que a sua gestão deve descentralizada e baseada nos múltiplos, embora existe a intenção de se estabelecer um pacto nacional a respeito do uso das águas, cujos objetivos estão na melhoria da disponibilidade hídrica, redução dos conflitos a respeito da utilização da água e percepção da necessidade de conservação da água.

O Brasil ainda, por sua localização, se configura por ser um país privilegiado em relação à disponibilidade dos recursos hídricos, uma vez que, aqui se encontra 12% da água disponível no mundo todo, sendo que, de acordo com a ONU (Organização das Nações Unidas), cada habitante do país, recebe 19 vezes mais água, de acordo com a quantidade considerada ideal.

Compõem o Brasil as bacias hidrográficas de Amazonas, São Francisco e Paraná.

Entretanto, pelo mundo afora, a situação é um pouco diferente, pensando na desigualdade da distribuição de água, cujo fato gera até morte, devido à falta deste recurso.

Caetano (2013) ao relatar o problema da água, ressalta que, este de certa forma, é antigo, se considerado a relação de interferência humana nos ecossistemas e nos recursos naturais, respectivamente, fatores estes que vão de encontro a questão da poluição, da devastação florestal, caça, água contaminada, entre outros.

Ainda é importante dizer que, de acordo com esse mesmo autor, a questão hídrica se agrava devido à presença das hidrelétricas e da pesca indiscriminada, que leva a ecologia a um desequilíbrio eminente e perigoso.

Contudo, para que isso não se agrave, é fundamental que se pense nas diretrizes norteadoras da EA (Educação Ambiental), uma vez que essa, em conjunto a outras ações, é capaz de transformar o comportamento das pessoas, de forma geral.

Assim, seguindo os preceitos de Niederauer (2007, p. 53), é fundamental destacar que,

O fator essencial para a resolução do dilema água é a conscientização da sociedade em geral para uma educação ambiental. Essa preocupação deve constar no âmago da sociedade. Somente assim se poderá obter novamente o equilíbrio ambiental, solucionando, ou pelo menos minimizando, um problema que tende a ficar cada vez mais grave num futuro próximo, apresentando-se desde já como uma das maiores ameaças do século XXI.

Todavia, apesar da relevância dessa vertente educacional, não se pode precisar a data do seu surgimento, apesar de que, pode se enaltecer que a mesma vem sendo cada vez mais utilizada, dando ênfase ao seu fortalecimento em 1972, lá na Conferência de Estocolmo.

Contudo, a participação ativa da sociedade, propriamente dita, a respeito destes assuntos se deu somente em 1992, lá na Conferência das Nações Unidas, onde se sentiu a necessidade de uma maior conscientização da população, a respeito dos rumos que a questão ambiental vinha tomando, associado ao auge da necessidade da educação ambiental e participação social.

Posteriormente, a questão da Educação Ambiental passou a ser reconhecida como fator político, embora, nos dias atuais, ainda existem muitos fatores que impedem uma execução de qualidade para tal disciplina.

Caetano (2013) todavia, aponta que, é função da Educação Ambiental a conscientização, as mudanças comportamentais, o desenvolvimento de competências e a capacidade de avaliação da sociedade como um todo, ressaltando que, a mesma ainda está interligada a questão conservacionista, cuja esta prioriza a questão dos recursos naturais; e a transformadora, ao mesmo tempo, que visa uma sociedade sustentável e uma práxis ecológica.

Porém, vale apontar ainda que, a sociedade necessita tomar consciência das suas próprias ações e reações, enfaticamente, participando ativamente da construção das habilidades e competências destinadas a

Educação Ambiental, salientando que, atrelada a esta vem à questão da cidadania, uma vez que, o capitalismo e a questão ambiental, de certa forma, são interligados.

Diante disso, é fundamental pensar que, o capitalismo vê a natureza como um meio de subsistência, onde este se beneficia, sem nem ao menos pensar nas consequências para o meio natural, findando com uma série de problemas socioambiental.

Entretanto, é preciso uma interferência direta de vários âmbitos, incluindo o econômico, jurídico, institucional, educacional e ambiental, ressaltando que,

Com efeito, diante da constatação da necessidade de edificação dos pilares das sociedades sustentáveis, os sistemas sociais atualizam-se para incorporar a dimensão ambiental em suas respectivas especificidades, fornecendo os meios adequados para efetuar a transição societária em direção à sustentabilidade. Assim, o sistema jurídico cria um “direito ambiental”, o sistema científico desenvolve uma “ciência complexa”, o sistema tecnológico cria uma “tecnologia eco-eficiente”, o sistema econômico potencializa uma “economia ecológica”, o sistema político oferece uma “política verde”; e o sistema educativo fornece uma “educação ambiental”. Cabe a cada um dos sistemas sociais, o desenvolvimento de funções de acordo com suas atribuições específicas, respondendo às múltiplas dimensões da sustentabilidade (EFFTING, 2007, p.21).

Neste sentido, a educação é a peça chave para a construção de uma sociedade sustentável, uma vez que, esta depende intrinsecamente de sistemas sociais e mudanças comportamentais, dando ênfase para a Educação Ambiental como construtora do conhecimento, já que, o reconhecimento dos problemas que afligem a natureza é o maior desafio para os estudiosos, isso porque, na maioria das vezes, as pessoas não tem a dimensão das consequências dos seus atos, principalmente em relação aos recursos naturais.

Portanto,

Em relação à educação ambiental nas escolas, a preparação do aluno é importante sob o ponto de vista intelectual e afetivo. A passagem do estudante pela escola efetiva-se geralmente no instante ideal para conscientizar o educando sobre o problema ambiental e integrá-lo nas pesquisas do meio e suas riquezas. Além disso, a escola deverá esclarecê-lo e sensibilizá-lo sobre os conceitos do meio ambiente natural e os riscos da degradação

ambiental. O estudo, quando feito sob uma perspectiva reativa, consequentemente desenvolverá no estudante um enfoque pró-ativo, o qual será resultante de suas reflexões críticas a respeito da sua capacidade para mudar a realidade ambiental. (Bustos, 2003, p. 181)

Referências

BACCI, D.C.; PATACA, E.M. **Educação para a água**. Estudos avançados, v.22, n.63, p.211-226, 2008.

BUSTOS, M.R.L. **A educação ambiental sob a ótica da gestão de recursos hídricos**. Tese (Doutorado) - Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. Departamento de Engenharia Hidráulica e Sanitária. São Paulo, 2003.

CAETANO, Dyego Leonardo Ferraz Caetano. **Conservation of water resources: the perception of high school students in the city of Jacarezinho, Paraná State**. 2013. 45p. Monografia (Especialização em Ensino de Ciência) - Federal Technology University - Parana. Ponta Grossa, 2013.

EOS - Organização e Sistemas. **O que são os recursos hídricos?** Sem ano.

NIEDERAUER, Priscila Dalla Porta. **Educação ambiental como sustentáculo da gestão de recursos hídricos no Brasil**. Santa Maria, 2007.

O Processo Inclusivo da Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais na Educação Básica na Perspectiva dos Educadores(as)

Bruna Cristina Comin

Introdução

Mediante a necessidade de atendimento à pessoa com deficiência é que se podem destacar os movimentos sociais pelos direitos humanos de oportunidades iguais intensificados na década de 1960, devido à conscientização e sensibilização da sociedade sobre os prejuízos que a segregação e a marginalização de indivíduos de grupos com status minoritários, como destaca Mendes (2006).

Na década de 1990, a Conferência Mundial de Educação e a Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade (Salamanca) de 1994 fortaleceram o movimento em prol da inclusão e os debates referentes aos direitos de cidadania, educação, saúde, transporte, comunicação, ente outros.

Seguindo as tendências mundiais, e a atual proposta governamental de inclusão da pessoa com deficiência nas salas de aula do ensino regular brasileiras, há a necessidade de entender a perspectiva dos professores(as) neste processo. Para tanto, o presente trabalho parte da seguinte problemática: *quais os desafios enfrentados e as perspectivas para os(as) educadores(as) frente ao processo de inclusão das pessoas com deficiência no sistema de ensino regular?* Com a finalidade de responder a questão é que se objetiva identificar situações enfrentados pelo(a) professor(a).

Material e Métodos

Com o ideal de alcançar os objetivos o estudo busca identificar as experiências profissionais e seus significados, tomando como base os

autores: Ludke & André, 1986; Sampieri, R.H. Et. Al., 2006; Mori, 2011; Vilela, 2009.

A realização da pesquisa deu-se por meio de questionários transmitidos virtualmente aos participantes, devido à distância física que separou a pesquisadora em relação aos mesmos. O critério de escolha dos participantes ocorreu pela possibilidade de registrarmos os olhares de profissionais em diferentes níveis de atuação (professor da rede pública de ensino, professor de uma instituição especializada, coordenadora de um curso de Pós-graduação na área de Educação Especial e pesquisadora na área).

A identidade dos entrevistados foi preservada, de forma que os mesmos foram classificados de acordo com a área de atuação profissional como é possível verificar no Quadro 1.

Quadro 1 - Caracterização dos participantes.

Área de Atuação	Idade	Formação	Tempo de Atuação	Experiência Com Ed. Especial	Histórico Profissional
Professora da Rede	33 anos	Pedagogia UFSCar	13 anos de experiência no magistério	Se deu de forma prática, no dia-a-dia com as crianças, por meio da qual recebeu 8 crianças com deficiência ao longo de sua atuação.	Atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental (em um primeiro ano). Também atua em outras escolas devido ao seu vínculo a projetos de extensão e grupos de estudos com a UFSCar
Professor de Uma Instituição Especializada	27 anos	Pedagogia UNESP	2 anos de experiência no magistério	Trabalhou como professor de Educação Especial na Prefeitura Municipal de São Carlos por 2 anos, mas por conta da bolsa de pós-graduação abriu mão do serviço	Atualmente é tutor à distância da UAB UFSCar e ministra a disciplina de Matrizes Teóricas do Pensamento Pedagógico 2 do curso de Pedagogia à distância da UAB UFSCar.

Área de Atuação	Idade	Formação	Tempo de Atuação	Experiência Com Ed. Especial	Histórico Profissional
Coord. Da Pós-Graduação	38 anos	Psicologia UNESP Mestrado UFSCar	11 anos de experiência no magistério	Mestrado em Educação Especial pela UFSCar (2 anos)	Atuou como professora no ensino superior (com disciplinas na área da Educação Especial) por 11 anos. De 2004 a 2009, coordenou um curso de pós-graduação na modalidade à distância em Educação Especial, para profissionais de diversas áreas ligadas à educação inclusiva. Atualmente trabalha na UNESP/Araraquara na modalidade semipresencial e na UNIARA, no curso de Psicologia.
Pesquisadora Na Área	37 anos	Pedagogia UNESP	4 anos de experiência no magistério	Atuou 2 anos na instituição especializada	Atualmente trabalha em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental como Orientadora Educacional do 1º ao 9º ano e afirmou trabalhar em outras escolas, sem citá-las.

Nos questionários, buscou-se identificar os olhares dos participantes quanto às divergências e convergências em relação aos seguintes tópicos:

- Por que da escolha em atuar na área da Educação Especial;
- As dificuldades encontradas por estes profissionais;
- Como os profissionais da educação têm lidado com a inclusão de estudantes com deficiência na sala de aula frente a um regime de progressão continuada;

Resultados e Discussão

A primeira questão a ser apontada pelas entrevistas foi em relação ao por que da escolha em atuar na área da Educação Especial. De acordo com os depoimentos o interesse ocorreu devido à necessidade de aprofundamento de estudos na área, possibilitando um maior entendimento do tema, bem como, a qualificação necessária para atuar no mercado de trabalho.

Ainda sobre essa questão, a professora da rede, faz o seguinte apontamento:

Não sou professora da educação especial, mas já tive em minhas turmas crianças com alguma deficiência (professora da rede).

Diante de questões relativas às dificuldades encontradas por estes profissionais no início de suas carreiras frente ao processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino, três dos quatro participantes ressaltaram que a formação no curso de Pedagogia não foi suficiente para que se sentissem confiantes, com os subsídios necessários para a prática docente:

No início da docência não entendia nada sobre como lidar com as deficiências em sala de aula. Muitas vezes, não conseguia distinguir crianças com déficit de atenção ou hiperatividade de outras que tinham problemas de comportamento. Isto dificultou muito minha atuação com estas crianças, que ainda sem diagnóstico médico comprovado tinham muita dificuldade para se concentrar e aprender. (professora da rede).

Ao chegar nas escolas fui encarado enquanto detentor de um conhecimento que não tinha, era como se eu tivesse as respostas para qualquer ação intelectual ou comportamental das crianças e eu nem sempre tinha, deixando claro que precisava, as vezes, construir algumas coisas em colaboração com os colegas.(professor de uma instituição especializada).

Na prática, tive que desenvolver um trabalho com outros tipos de deficiência as quais tive pouco ou nenhum contato durante a graduação. (pesquisadora).

A partir de tais falas é possível identificar um desabafo destas profissionais que por terem algum conhecimento na área, acabam sendo consideradas por pais e professores(as) do ensino regular como único

profissional capacitado para lidar com a deficiência. Porém, vale ressaltar a importância de se esclarecer a todos os envolvidos no processo educativo, que o trabalho cooperativo é o único meio para se alcançar um resultado satisfatório, pois o profissional da educação especial sozinho não da conta de atender a todas as expectativas e demandas.

Por outro lado, a *coordenadora do curso de pós-graduação* ressaltou que as principais dificuldades não estiveram diretamente ligadas à sua formação, pois teve no início de sua atuação a ajuda de outros profissionais. As mesmas se manifestaram em relação ao tipo de atividade que seria mais eficaz para as determinadas deficiências:

Como atuei com fonoaudiólogos, fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais entre outros, penso que o principal desafio é estabelecer meios para o diálogo que permita aprendizagem. Nesse sentido, de certa forma, as dificuldades foram: qual o melhor texto para aqueles alunos (profissionais em formação ou já formados), qual a melhor estratégia de ensino para alcançar o objetivo pretendido? (*coordenadora do curso de pós-graduação*).

Sobre o questionamento de como os profissionais da educação têm lidado com a inclusão de estudantes com deficiência na sala de aula frente a um regime de progressão continuada, legitimado na Lei nº 9.394/96, tivemos respostas bastante divergentes novamente. Para a *professora da rede*, embora o regime de progressão continuada seja bastante interessante, o que vem ocorrendo efetivamente é um regime de “aprovação automática”, pois nem o professor e nem a escola estão preparados para atender o estudante com deficiência.

Por outro lado, a *pesquisadora* considerou o regime de progressão automática mais positivo do que um regime de reprovação, pois segunda ela, este geraria mais exclusão do que aquele. Acreditamos que a *pesquisadora* considerou a questão da solidariedade para com o outro, pois em algum momento qualquer um de nós poderá sofrer algum acidente e apresentar alguma limitação, portanto, tal limitação não deveria ser considerada como um problema para a escola:

Esta é uma questão delicada e complexa, pois é uma ilusão falar que o estudante está “passando de ano”, quando em muitos casos não aprendeu os conteúdos necessários para isso, e isso não deixa nenhum professor/a satisfeito (...) o que é feito nas escolas é o regime de progressão automática, pois não temos condições reais de trabalho com tais estudantes (*professora da rede*).

(...) a progressão continuada contempla muito mais os propósitos inclusivos do que um regime que reprova. Agora, infelizmente, a escola não lida bem com o regime de progressão e muito menos com as necessidades de seus alunos (pesquisadora).

Concordando com tal esclarecimento temos a *coordenadora de curso de pós-graduação* e o *professor da instituição especializada*:

A maioria dos profissionais que participam do processo de inclusão escolar de alunos com NEE lida com os desafios presentes nesse processo procurando amparo no conhecimento existente na área. Porém há profissionais que, diante de uma situação desfavorável (ausência de recursos), e ansiosos por conta da demanda das condições especiais dos alunos, tendem a negar seu compromisso enquanto educadores frente à diversidade humana. (coord. do curso de pós-graduação)

(...) os profissionais da educação a vêem com certo cuidado sobre o que e como fazer, faltam-lhes por vezes profissionais da área que os ajudam a pensar os melhores caminhos (professor da instituição especializada).

Conclusão

Vale ressaltar a importância de se esclarecer a todos os envolvidos no processo educativo, que o trabalho cooperativo é o único meio para se alcançar um resultado satisfatório, pois o profissional da educação especial sozinho não dá conta de atender a todas as expectativas e demandas.

Falar sobre inclusão envolve solidariedade e comprometimento não só dos profissionais da escola, mas também, da comunidade e da família. A partir da união destes participantes é que se torna possível a realização de um trabalho duradouro e concreto.

Neste sentido acreditamos ser importante destacar que esta pesquisa embora reforce a importância da compreensão sobre o processo de inclusão, deve representar mais um estudo significativo colaborando para que mais estudos e propostas na área de educação especial sejam desenvolvidos buscando compreender pontos que destaco nesse trabalho e que ainda temos muito o que questionar e estudar visando à melhoria da qualidade de ensino no país.

Referências

Amaral, L.A.. **Algumas reflexões sobre a re(evolução) do conceito de deficiência.** In: GOYOS, Celso; ALMEIDA, M. A.; SOUZA, D. G. de. Tema em Educação Especial. São Carlos: EDUFSCar, 1996

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02/2001** - Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001

BRASIL. UNESCO Brasil. **Declaração Conferência Mundial sobre Educação para Todos.** Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien>. Acesso em: 8 set. 2011.

CAPELLINI, V.L.M.F.; MENDES, E.G. **Alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns:** avaliação do rendimento acadêmico. In: *Educação Online*, 2002.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MORI, N.N.R. **Metodologia da Pesquisa.** Maringá: Eduem, 2011.

MENDES, E.G. 2006. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil** In: Revista Brasileira sobre Educação. v. 11n. 33set./dez. 2006

OMOTE, S. Perspectivas para conceituação de deficiências, **Revista Brasileira de Educação Especial.** São Paulo: Campus de Marília, 1996.

Sampieri, R.H. *et al.* **Metodologia da pesquisa.** São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

VILELAS, J. **Investigação:** o processo de construção do conhecimento. Lisboa: Eduções Sílabos, 2009.

A Importância da Oralidade na Educação Infantil: Potencializando o Desenvolvimento por Meio da Brincadeira

Ana Carolina Misale de Simone

As Instituições de Educação Infantil representam um ambiente primordial na formação e desenvolvimento das crianças, onde a interação e as práticas educativas desempenham um papel fundamental. Dentro deste contexto, é crucial destacar a relevância da oralidade como uma ferramenta essencial para o crescimento e aprendizado das crianças, especialmente no âmbito das brincadeiras.

No cerne das atividades interativas proporcionadas nestes espaços privilegiados para as crianças pequenas, a oralidade emerge como um elemento central durante as brincadeiras. É através do brincar que as crianças exploram, experimentam e constroem significados em suas interações com o mundo ao seu redor. Nesse sentido, a oralidade desempenha um papel crucial, facilitando a comunicação, expressão de ideias e emoções, além de promover o desenvolvimento da linguagem de forma natural e contextualizada. O brincar é concebido de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) como:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (p. 36).

Ao participarem de atividades lúdicas e interativas, as crianças são estimuladas a utilizar a linguagem oral de maneira ativa e criativa. Durante as brincadeiras, elas têm a oportunidade de praticar habilidades linguísticas, como vocabulário, gramática e entonação, de forma espontânea e prazerosa. Dentro do contexto lúdico, permite às crianças experimentar diferentes papéis sociais, explorar diferentes contextos comunicativos e desenvolver habilidades de escuta ativa e empatia.

A BNCC estabelece campos de experiência a serem trabalhados com as crianças considerando as experiências de sua vida social e o contexto de diferentes culturas, no qual destaca os campos da seguinte forma:

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (BRASIL, 2017, p. 38)

O principal propósito ao estruturar os campos de experiências no currículo é integrar elementos como tempo, espaço, materiais e interações, de modo a possibilitar que a criança investigue, teste e construa conhecimento de acordo com sua própria perspectiva infantil do mundo, e não de forma imposta, por meio da ludicidade.

É importante ressaltar que as brincadeiras proporcionam um ambiente seguro e acolhedor para que as crianças se sintam livres para se expressar e compartilhar suas experiências para assim fornecer às crianças uma base sólida para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação, habilidades essenciais para o sucesso acadêmico e social ao longo da vida. Por meio da integração da oralidade nas atividades lúdicas, os educadores estão reconhecendo e valorizando a diversidade linguística e cultural das crianças.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

[...] o trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na Educação Infantil dada a sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações da criança, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento. (RCNEI, 1998, p. 117).

Compreende-se contudo que, ao integrar a oralidade de forma intencional e significativa nas atividades lúdicas, os educadores estão potencializando o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social das crianças, preparando-as para uma vida de aprendizado e interação significativa com o mundo ao seu redor.

É importante destacar o direcionamento disposto pela BNCC para essas atividades nos campos de experiências que devem ser integralmente explorado na rotina das crianças. São eles:

O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista [...] Corpo, gestos e movimentos – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam- - se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade [...] Traços, sons, cores e formas – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras [...] Escuta, fala, pensamento e imaginação – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro [...] Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – 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.). (BRASIL, 2017, p. 38-40)

Para assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de maneira eficaz, é necessário levar em conta essas áreas que compõem a dinâmica de interação dentro do contexto escolar.

Podemos então reconhecer que a escola é um ambiente propício para promover o desenvolvimento da linguagem oral das crianças por meio de práticas educativas. Este é um ponto crucial, por desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento global das crianças, tanto no aspecto acadêmico, como no desenvolvimento socioemocional e linguístico.

As interações dentro da escola, tanto entre os alunos quanto com os professores, proporcionam oportunidades valiosas para aprimorar as habilidades linguísticas das crianças.

Segundo Del Ré et al. (2014):

[...] compreender a linguagem da criança e esta como sujeito que enuncia e que, ao enunciar, habita o mundo com voz própria é fundamental para pensar que a linguagem, a língua, a fala não são entidades abstratas, mas enunciados (concretos), ditos por sujeitos que, por meio deles, se constituem, nos constituem e também constituem um modo de ser e habitar o mundo. (DEL RÉ et al, 2014, p. 19).

Ouvindo o outro nós podemos construir teses para montar a fala. Dentro desse contexto, as práticas que promovem a linguagem oral podem ser exploradas por meio de uma variedade de atividades, como dramatizações, contação de histórias, jogos de linguagem, entre outros. Essas atividades não apenas incentivam a expressão verbal das crianças, mas também promovem a escuta ativa, o desenvolvimento do vocabulário, a compreensão de conceitos abstratos e a capacidade de argumentação.

Portanto ao reconhecer e aproveitar esse potencial, podemos criar experiências de aprendizado significativas que contribuam para o desenvolvimento holístico e bem-estar das crianças.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 12 mar. 2024._____. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** v.1 Brasília: 1998.

DEL RÉ, A.; PAULA, L.; MENDONÇA, M. C. (org.). **A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano.** São Paulo: Contexto, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Desenvolvimento Infantil: A Importância da Exploração e Estímulo Psicomotor na Primeira Infância

Claudia Aparecida Affonso

O desenvolvimento infantil é um processo complexo e fascinante, que começa desde a concepção e se estende por toda a vida. Desde os primeiros momentos de gestação, a criança já está em constante aprendizado e transformação, mesmo ainda dentro do útero materno. Este período é marcado por uma série de mudanças, em que o corpo da criança é uma energia vital em constante movimento, expressando-se de formas diversas. Não é um processo puramente mecânico, mas uma interação dinâmica com o ambiente que a cerca.

Assim, desde o nascimento, é crucial que a criança receba cuidados que atendam as suas necessidades básicas para garantir sua sobrevivência e desenvolvimento saudável. Cada criança é única e, portanto, suas necessidades podem variar. Os cuidados vão muito além do atendimento físico; é essencial que haja um envolvimento emocional e afetivo por parte dos educadores.

A atenção e o afeto proporcionados por adultos têm um impacto profundo no desenvolvimento infantil. Eles criam um ambiente seguro e acolhedor para a criança explorar o mundo ao seu redor e aprender novas habilidades. Além disso, esses cuidados afetuosos contribuem para a formação de laços emocionais sólidos, essenciais para a saúde mental e emocional da criança.

Os primeiros anos de vida são cruciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional de uma criança. Uma abordagem equilibrada entre os cuidados físicos e emocionais garante que a criança se desenvolva de forma holística, propiciando um crescimento saudável e feliz.

O processo de desenvolvimento infantil é intensamente guiado pela exploração e pelos estímulos que a criança recebe desde o

nascimento. Conforme a criança cresce, ela começa a explorar o mundo ao seu redor, inicialmente utilizando seus próprios movimentos e sentidos para descobrir e interagir com o ambiente. Como afirma Castro (2019), a descoberta acontece de dentro para fora, começando com a percepção do próprio corpo e de suas sensações, para depois se expandir para as experiências visuais, auditivas e táteis.

Essa etapa de exploração é vital para que a criança se aproprie de suas habilidades motoras e sensoriais. Ao tocar e sentir seu próprio corpo, a criança começa a entender seus limites e possibilidades, ganhando controle sobre seus movimentos. Este processo de descoberta é essencial para o desenvolvimento de habilidades motoras finas e grossas, que por sua vez, são fundamentais para os aprendizados mais formais que acontecerão posteriormente.

Por meio da exploração, a criança aprende sobre causalidade, conexão entre ações e consequências, e começa a formar uma compreensão básica do mundo. Além disso, essas interações iniciais com o ambiente ajudam a construir sua autoestima e confiança em suas próprias capacidades. De acordo com Castro:

“Os primeiros anos de vida são cruciais para o desenvolvimento da criança, pois ela começa a explorar o mundo ao seu redor e a se apropriar dos seus movimentos e sensações para adquirir habilidades motoras e cognitivas básicas, que servirão de base para aprendizagens futuras.” (CASTRO, 2019).

Os primeiros anos de vida são, portanto, uma época de intensa aprendizagem informal. É por meio das experiências sensoriais e motoras que a criança desenvolve as bases para o aprendizado formal, tais como linguagem, habilidades de resolução de problemas e raciocínio lógico. Por isso, é importante que os cuidadores proporcionem um ambiente rico em estímulos e oportunidades de exploração para a criança, permitindo que ela se desenvolva de forma plena. Segundo os Referenciais Curriculares para a educação infantil (RCNEI) “o movimento para criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço” (Brasil, 1998b, p. 18).

Quando a criança começa a frequentar a pré-escola, ela está em pleno processo de desenvolvimento psicomotor. Neste estágio, ela vivencia e experimenta cada movimento, o que contribui para o desenvolvimento de sua consciência corporal, organização espacial e temporal,

lateralidade, equilíbrio e coordenação motora. Por isso, é fundamental trabalhar com as crianças em brincadeiras que incentivem esses aspectos, permitindo que se apropriem de seu corpo e movimentos. Para essas atividades, pode-se realizar diversas metodologias como:

- Brincadeiras ao ar livre: Atividades como correr, pular, escalar e brincar em parques oferecem oportunidades para as crianças explorarem seu corpo em diferentes ambientes e desenvolvem habilidades motoras como equilíbrio, coordenação e força.
- Circuitos de obstáculos: Montar circuitos de obstáculos com cones, barras, cordas e objetos para as crianças atravessarem, pularem ou escalam estimula habilidades motoras e cognitivas, pois elas precisam planejar seus movimentos e decidir como superar os desafios.
- Dança: A dança é uma atividade que promove a expressão corporal, coordenação motora e musicalidade. As crianças podem seguir ritmos, criar coreografias e explorar movimentos livres ao som de músicas variadas.
- Jogos de imitação: Jogos que envolvem imitar animais ou personagens ajudam as crianças a explorar diferentes movimentos e posturas corporais, além de incentivar a criatividade e a imaginação.
- Atividades com bolas: Jogar, chutar e rolar bolas de diferentes tamanhos ajuda as crianças a desenvolver habilidades motoras, como coordenação olho-mão e equilíbrio, além de promover o trabalho em equipe quando jogam em grupo.
- Jogo das estátuas: Neste jogo, as crianças dançam ou se movimentam ao som de uma música e, quando a música para, devem ficar imóveis como estátuas. Isso ajuda a trabalhar o controle do corpo e a capacidade de parar rapidamente um movimento.
- Alongamento e exercícios de flexibilidade: Atividades de alongamento ajudam a desenvolver a consciência corporal e a flexibilidade das crianças, proporcionando uma base sólida para outras atividades físicas.
- Brincadeiras tradicionais: Brincadeiras como amarelinha, esconde-esconde, pega-pega e pula corda estimulam o movimento e a interação social, além de promoverem a coordenação motora.
- Yoga: Introduzir atividades de yoga para crianças pode ajudar no desenvolvimento de equilíbrio, força e concentração, além de promover a consciência corporal e emocional.
- Atividades de manipulação: Trabalhar com massinha de modelar, areia ou água ajuda a desenvolver a coordenação fina e promove a criatividade das crianças.

Quando uma criança não recebe estimulação adequada em termos de desenvolvimento psicomotor, ela pode enfrentar dificuldades de aprendizagem em outras disciplinas. Isso ocorre porque a experiência corporal e prática é essencial para a formação de conceitos e para atribuir significado ao conteúdo aprendido. Essa relação é fundamental, pois ilustra como o desenvolvimento físico e a capacidade de movimento da criança estão intrinsecamente ligados ao seu desenvolvimento cognitivo. A exploração do ambiente e o movimento do corpo são parte integrante do processo de aprendizado, especialmente nos primeiros anos de vida, quando a criança aprende principalmente através de experiências sensoriais e motoras. De acordo com Rau:

O conhecimento de áreas específicas relacionadas ao desenvolvimento e à aprendizagem aponta que uma criança que tenha recebido estimulação inadequada nos aspectos psicmotores encontra dificuldades de aprendizagem das diferentes áreas de conhecimento. Isso se justifica porque, quando uma criança não vivencia corporalmente determinados conteúdos, ela não lhes retribui significado, condição essencial para o processo de formação de conceitos. (RAU, 2012, p. 147,148).

Portanto, o envolvimento corporal com os conteúdos ensinados é crucial para a formação de conceitos sólidos. As crianças precisam experimentar, tocar, mover-se e interagir com objetos e ideias para compreender verdadeiramente e dar significado a eles. A abordagem cuidadosa e atenta ao oferecer estímulos variados e oportunidades de exploração é essencial para garantir um crescimento saudável e bem-sucedido.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Portal do MEC - Brasília, 2017.
- CASTRO, H. **Fases do desenvolvimento segundo Piaget**. Bellas artes, 2019. Disponível em: <https://bellas.art-no-desenvolvimento-infantil-as-4-fases-depiaget>. Acesso em: 12 fev. 2023.
- RAU, M. **Educação infantil: práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem**. Curitiba: Inter Saberes, 2012.

Letramento Midiático na Educação Infantil

Dirlene Isabel Sebin

O presente relato trata do processo de elaboração, desenvolvimento de roteiro e filmagem de um vídeo totalmente feito por crianças em faixa etária entre 5 e 5 anos e 11 meses de uma escola municipal de Educação Infantil, localizada no município de São Carlos, SP. Para que esse relato seja mais eficaz na compreensão do processo de desenvolvimento do trabalho de filmagem, faz-se necessário dividi-lo em pequenos capítulos.

Capítulo 1: O Processo

Como professora de educação infantil (alunos com cinco anos e meio) fica impossível pedir que as crianças façam um roteiro e uma filmagem completa sozinhas, sem comandos. Então pensei em aproveitar o conteúdo dos meses de agosto e setembro e montar uma história. Nesse bimestre trabalhamos o folclore, um tema extenso, mas ao mesmo tempo muito rico em histórias e personagens, ambientes e um universo de imaginação incrível. No planejamento constava a leitura e o estudo de um vasto conteúdo sobre o folclore.

As crianças normalmente se identificam com os personagens, lendas, cantigas e adivinhas. Escrevi brevemente alguns tópicos que considere indispensáveis para a montagem de uma história, afinal para crianças tão pequenas é necessário que se dê um ponto de partida e faça alguns ajustes. Caso contrário, as histórias se tornam “infinitas” e muitas vezes sem coerência alguma.

Porém, nunca se deve subestimar as crianças e sua imaginação. Dessa forma, pensei: a história deve conter como pontos principais a festa do folclore que acontece anualmente na escola. É uma tradição da escola, em especial, todos os anos, apresentar uma mostra de trabalhos sobre o folclore, então, nada melhor do que um filme!

Assim, ficou estabelecido que entre os trabalhos das crianças, também haveria o lançamento do filme para os pais e a comunidade. Pois

bem, no planejamento, cada professor escolheu alguns dos personagens do folclore para serem estudados – o saci-pererê, a cuca, o curupira, a mula-sem-cabeça, a iara, o boto cor-de-rosa e o boitatá foram os meus escolhidos. E resolvi que, pelo menos, quatro deles deveriam aparecer nas filmagens. Mas como convencer as crianças?

Na Educação Infantil, a roda de conversa, é uma prática diária, que acontece no início e no final do dia (uma pedagogia baseada nos estudos de Celestin Freinet). Na roda inicial sempre é apresentada a agenda do dia, bem como algo que as crianças queiram comentar, como por exemplo, algum acontecimento que foi notícia na mídia no dia anterior; e, na roda final, há uma síntese e uma análise do que foi desenvolvido durante todo o período, exercitando assim a oralidade, a reflexão e avaliação de tudo o que foi proposto.

Dessa forma, passei a utilizar a roda do final do dia, após as sínteses dos trabalhos, para desenvolver a ideia da filmagem. Comecei a explicar aos alunos o que pretendia fazer; já que havia começado no retorno do recesso escolar os estudos sobre o folclore.

As crianças, ansiosas que são, por natureza, começaram imediatamente a propor momentos, personagens e histórias. Então, coloquei o que estava pensando e dei um início para o roteiro: Em nossa festa anual do folclore sempre escolhemos um personagem que passa a ser o convidado de honra (os trabalhos com esse personagem são colocados na entrada da escola. Esse ano, o personagem escolhido foi o Saci-Pererê).

Cada personagem é estudado amplamente como: Leitura da lenda, listagem das características físicas e psicológicas, apresentação de vídeos, desenhos das crianças, além de atividades que envolvam as abordagens baseadas nos documentos oficiais do ensino infantil, incluindo a ludicidade, o raciocínio, o desenvolvimento das diferentes linguagens.

Na semana seguinte, escolhemos o enredo da história, proposta que demorou muito para ser acordada, a história não se desenvolvia, as crianças iam acrescentando fatos, que nem sempre tinham conexão com a proposta inicial. Minhas intervenções precisaram ser diretas, pois não chegaríamos a um acordo se assim não fosse, de tal forma que orientei a todos que iria fazer cortes onde achasse necessário, para que o enredo tivesse um desenvolvimento uniforme e coerente.

Dessa maneira, após retirar alguns personagens foi então definido o enredo. Em outro momento, na semana próxima à definição do

enredo, escolhemos os personagens. Esse momento foi tranquilo, mas devido a algumas lágrimas e pequenas revoltas, ficou decidido que a Cuca teria uma “Cuquinha” para ajudar e a lara também teria uma sereiazinha como companheira. Definidos os personagens, os demais puderam escolher como ajudar na produção, mas todos souberam que ficariam responsáveis, em diferentes momentos, de fotografar, filmar e participar da construção e preparação dos cenários, bem como colaborar durante as filmagens.

Aqui vale contar que a garota que ficou escolhida como Cuquinha não poderia participar das filmagens por questões religiosas, iria apenas participar dos ensaios; mas, após alguns dias, a mãe me procurou e pediu que a encaixasse, a criança estava ansiosa demais para participar e, assim a mãe acabou autorizando a participação da filha no filme. A partir daí iniciou-se a preparação do primeiro cenário, o cenário da lara. Pedi que falassem o que poderíamos colocar na lagoa da lara e os alunos foram falando enquanto eu escrevia na lousa: peixes grandes e pequenos, algas, conchas e estrelas do mar. Aqui, precisei interferir, pois notei uma confusão entre a lara (um ser mitológico da lagoa, ou seja, água doce) e a Pequena Sereia (ser mitológico do mar, água salgada). Portanto, combinamos de fazer uma pesquisa em casa, as crianças deveriam procurar com a ajuda dos pais o que existe nos rios e lagoas e, se as estrelas do mar e as conchas poderiam ser encontradas nesses rios. Embora o resultado das pesquisas tenha confirmado o fato das estrelas do mar e as conchas serem animais marinhos e formações de animais marinhos, respectivamente; permiti que as sereias usassem conchas e estrelas como enfeites nos cabelos e nas roupas.

No cenário, pintamos, recortamos e enfeitamos elementos de mata, rio, bem como o figurino da lara e de sua companheira. Um dos garotos escolhido para falar uma pequena frase na filmagem, desistiu, a timidez foi mais forte. Para que ele pudesse aparecer no filme, dei a ideia de acrescentar um sapo tocando viola ao lado da lagoa da lara. Então precisamos confeccionar também a roupa e os acessórios para o sapo.

Na semana seguinte, começamos a confeccionar o cenário da Cuca. Projetamos o cenário para a casinha de madeira que ficava na área externa da escola. Começamos a pintar o papel de parede que ia imitar uma caverna e ser colocado no interior da casinha. Porém, um dia, quando chegamos na escola, qual não foi nossa surpresa, a casinha havia

sido demolida, considerada inapropriada devido alguns pregos estarem soltos e algumas pontas oferecerem perigo.

Tanto eu, professora, quanto as crianças ficamos um pouco desolados, no entanto, se era por segurança, não havia o que fazer. Decidi usar um canto da sala de TV para montar o cenário da Cuca. Como a sala de TV é maior que as paredes da casinha tivemos que improvisar e pintar algumas folhas a mais do que o combinado.

Enquanto isso, conversei com alguns pais que se prontificaram a ajudar. A mãe do garoto “Curupira” providenciou um arco e flecha de brinquedo e uma peruca vermelha, que não era apropriada para um indígena, era uma peruca de palhaço, com os cabelos encaracolados. Como transformar uma peruca crespa em um cabelo liso? Mostrei o problema para as crianças e perguntei como poderíamos resolver essa questão. Uma das meninas considerou a ideia de usarmos “chapinha” para alisar os cachos. Tentei isso em casa, mas sem sucesso, os cabelos da peruca eram plastificados. A mãe da sereiazinha explicou que quando era criança costumava alisar os cabelos com ferro de passar. Nova tentativa, essa, porém, deu certo, era só pentear os cachos um a um, enrolar em um pedaço de pano e passar o ferro bem quente. A peruca foi alisada. Surgiu outro problema, o garoto “Curupira” não queria usar a peruca, sabia que era uma peruca de palhaço e nada o faria mudar de ideia.

Durante a roda de conversa, coloquei a situação para a sala. Lembrando a todos que o Curupira era um garoto indígena. Sem encontrar solução, lembrei que o avô do garoto, que era de origem japonesa, um professor de matemática aposentado e que fazia origami (uma arte oriental que consiste em fazer dobraduras de papel, formando assim pequenas esculturas), era famoso na cidade por fazer coisas lindíssimas dessa arte. Pedi ao avô que confeccionasse um cocar, se o garoto não usasse a peruca, pelo menos usaria o cocar, o personagem ficaria um pouco descaracterizado, já que sem cabelo vermelho e sem ter os pés voltados para trás, seria quase impossível aos espectadores do filme, identificarem qual era o personagem em questão.

No dia seguinte, claro que não poderíamos ficar sem outro problema para resolver, a avó do garoto veio falar comigo, disse que havia feito uma pesquisa e o Curupira não usava cocar. relatei o nosso problema com a peruca, a avó ficou de conversar com o neto. O cocar feito de origami ficou muito bonito. Embora o Curupira seja um indígena,

não consta na lenda que ele use um cocar, mas diante da recusa em usar a peruca, expliquei a todos que podemos colocar nossas ideias nas histórias inventadas por outros, seria um Curupira diferente. Dessa forma convenci os alunos e pudemos seguir com os enfeites. O próprio garoto Curupira enfeitou a tanga indígena que usou. Entretanto, no dia da filmagem das cenas do Curupira, sem explicação e para a surpresa de todos, o garoto resolveu usar a peruca e, para não desmerecer o trabalho do avô, acabamos por utilizar a peruca e o cocar.

Outro problema: o Saci inicialmente seria um dos fantoches que tenho na sala, porém não cabia em uma garrafa como consta na lenda do Saci. E, para terminar, um dos garotos se ofereceu para ser o Saci.

Não poderia desconsiderar esse pedido. A solução seria trocar a garrafa por um pote de boca larga onde caberia o fantoche do Saci. Quando o Saci fosse resgatado, magicamente ficaria maior e apareceria na figura do menino. Ainda bem, graças a uma lenda de Saci que encontrei em um livro antigo da biblioteca, pude ler para a classe que o Saci ficava pequenino quando lhe roubavam a carapuça e por isso ele cabia na garrafa, que no nosso caso, seria o pote.

Dessa forma, ao estar livre, o Saci voltaria ao tamanho normal de menino. O garoto Saci, já tinha sido Saci outras vezes, então ficou fácil incorporar o personagem, a roupa, um short vermelho foi emprestado por um dos colegas porque ele não tinha dessa cor e a carapuça eu fiz com tecido que tem na escola. Quando pensei que tudo estava indo bem... O garoto que se prontificou a esconder o Saci, além de muito tímido, não queria mais fazer a cena sozinho. Ficou definido que um amigo faria companhia a ele, ou seja, ele carregaria o Saci no pote, mas quem falaria com o Curupira seria o colega. Assim foi resolvida essa questão.

Porém, no dia da filmagem, esse mesmo garoto Victor, ficou tão envergonhado que colocou as mãos na boca quando proferiu o diálogo, deixei a cena assim mesmo. Enquanto uma das meninas filmavam essa cena, algumas crianças da sala de três anos começaram a gritar chamando o Saci, achei por bem deixar esse som, parecia que as crianças estavam procurando pela escola o convidado da festa. Foi providencial.

Até esse momento ficaram assim determinados:

Personagens da história

1. Saci-pererê – Caio; 2. Curupira – Benjamin; 3. Cuca – Nathally; 4. Protagonistas – Lucas e Camila; 5. Antagonista (Garotos que prendem o Saci) – Maurício e Victor; 6. Sapo – Ravi; 7. Iara – Maria Clara; 8. Sereia amiga da Iara – Isis; 9. Cuquinha – Laura; 10. Crianças que visitarão a Cuca – Alexandre, Ana Beatriz, Ana Letícia e Caroline; 11. Crianças que visitarão a Iara – Eloah, Henrique, Isabela e Letícia; 12. Karina (auxiliar de limpeza da escola) – professora da turma e ajudou a pintar o painel da Iara; 13. Kawane (auxiliar de limpeza da escola) – pintou o painel da Iara junto com a Karina.

Três alunos puderam participar das produções dos cenários, porém não foram autorizados a participar das filmagens devido a motivos religiosos.

O ajudante do dia também era responsável pela claquete nos dias de filmagem. As crianças que não tinham falas no filme foram divididas e ficaram responsáveis pela fotografia do making off.

Os alunos impedidos de aparecer nas filmagens também participaram das fotografias do making off. Três alunos eram responsáveis pela filmagem com celulares e a câmera da escola.

Avisei que algumas cenas poderiam ficar inapropriadas e não entrariam no filme. É claro que nunca diria ao aluno que a cena que ele gravou ficou ruim, mas sempre se dá um jeitinho, e, em muitas vezes, o tempo da cena foi a explicação (às vezes, algumas cenas ficavam embaçadas ou o enquadramento não estava bom). Neste ponto pude perceber que as crianças lidam muito bem com a filmadora e com o celular.

Dei apenas algumas dicas de enquadramento e isso bastou. Apenas delimitei o espaço da cena e pedi que não filmassem nada fora do cenário. Quando isso acontecia, eles mesmo deletavam a cena e filmavam novamente.

Em uma ocasião foram deletadas cenas importantes, porém eu não percebi, só me dei conta no momento da edição, procurei desesperadamente por algumas delas, mas foi em vão. Como por exemplo, a cena em que o Curupira aparece deveria ser feita em duas etapas, mas a primeira delas foi deletada por engano e não havia como voltar atrás. A cena consistia em uma aparição do Curupira em que os pés (que são virados para trás) eram gravados, primeiramente pelas costas até a altura do início da panturrilha e então era cortada e continuada, agora, pela frente. Outra consideração importante é que as cenas feitas com o celular eram

muito melhores que as feitas com a filmadora da escola, tanto que, em um dado momento, eu desconsidereei gravar com ela. Ficamos somente com os celulares.

As fotos foram bem tiradas, até mesmo os alunos mais tímidos, que sempre recusam a participar, foram receptivos às “máquinas”. Fotografias e filmagens parecem não ser problema para nenhum deles, no entanto, é claro que precisam de algum treino.

Um celular de “última geração”, digamos assim, de um pai, foi usado pelo filho para gravar uma das cenas. Mas esse celular, quando está no modo gravar, não deve ser usado nenhum tipo de zoom, caso a cena fique embaçada, deve-se tocar na tela que ele mesmo focaliza.

Em uma das cenas, aconteceu isso, porém não notei nesse instante e quando fui editar, que percebi o erro de gravação. Era uma cena importante, não poderia ser cortada, então ela entrou no filme mesmo com erro. As fotografias dos bastidores (making off) ficaram sob a responsabilidade de todos da sala, divididos em grupos:

1. Maria Clara, Laura e Ana Beatriz – preparação do cenário da lara.
2. Nicolly, Victor, Ana Letícia e Benjamin – preparação do cenário da Cuca.
3. Ravi, Caio, Camila, Caroline e Eloah – preparação do cenário do Curupira.
4. Karina e Kawane (auxiliares de limpeza da escola) – voluntárias.

As fotografias utilizadas no filme ficaram sob a responsabilidade de: Victor e Dirlene (professora).

Os responsáveis pelas Claquetes foram divididos conforme não teriam participação em cenas naquele dia específico.

A Costura, Maquiagem e Produção dos cenários:

1. Karina e Dirlene – Responsáveis pelas sereias
2. Elisabete e Jorge Okada (mãe e avô do Benjamin) – responsáveis pela peruca e acessórios do Curupira
3. Karina e Kawane (auxiliares de limpeza) – responsáveis pela Cuca e Cuquinha
4. Dirlene – desenho, organização e enfeites dos cenários.

Capítulo 2: Enredo

A festa do folclore vai acontecer na escola como é comum em todos os anos.

O convidado especial deste ano é o Saci-Pererê, embora todos sejam convidados.

As crianças estão em aula fazendo atividade e aguardando a hora da festa, porém o convidado especial está atrasado e algumas crianças ficam preocupadas.

Resolvem dar uma volta pelos arredores da escola para ver se descobrem alguma coisa. Perto dali encontram a carapuça do Saci, voltam para a sala de aula e informam aos demais o ocorrido.

Todos ficam apreensivos, pois sabem que o Saci, quando perde a carapuça é porque foi aprisionado. A professora, para tentar resolver a situação, propõe que os alunos procurem outros personagens do folclore para encontrar pistas e solucionar o problema.

As crianças se dividem em grupos, um grupo vai encontrar com a Cuca e pedir auxílio, outro grupo vai procurar pela lara e outro vai encontrar o Curupira. Enquanto isso, dois alunos tentam esconder atrás de um arbusto o Saci, que eles prenderam no pote.

Em visita à Cuca, o grupo de crianças descobre que o Saci foi aprisionado, mas a Cuca não quer ajudar porque está se arrumando para ir à festa da escola.

Com a lara, não é diferente, sempre muito vaidosa, quer ficar cada vez mais bonita e apenas diz aos alunos que vão até o pomar para procurar o Curupira, afinal ele é o melhor amigo do Saci.

Para o Curupira não é necessário contar nada, afinal ele é amigo dos seres da floresta e compreende imediatamente o que aconteceu. Em segundos, o Curupira encontra os dois amigos voltando para a escola e conversa com eles. Eles explicam que adoram o Saci e querem que ele fique para sempre brincando com os dois, o Curupira explica que isso não é possível porque o Saci, bem como os outros personagens são importantes para manter vivo o folclore e agradar a todas as crianças. Convencidos, os meninos voltam e soltam o Saci, mas antes pedem que os perdoe.

Todos se deslocam para a escola e cantam alegremente a música do Saci.

O Saci dança e todos confraternizam.

Capítulo 3: Roteiro Sala de Aula e Área Externa

CENA 1: SALA DE AULA

Alunos fazendo atividade escrita nos cadernos. Visão geral da sala de aula, câmera se aproxima da mesa em que estão Camila e Lucas.

Camila: Hoje é a festa do folclore.

Lucas: Eu sei, mas o convidado ainda não chegou.

Camila: Estou muito preocupada.

Lucas: O que acha de darmos umas voltinhas por aí.

CENA 2: SALA DE AULA – continuação da cena 1

Camila: fecha o caderno e diz: - Vamos agora!

Lucas e Camila se levantam e se dirigem até a porta da sala. Saem.

CENA 3: Lucas e Camila se dirigem para a saída principal da escola.

CENA 4: Lucas e Camila andam preocupados pelos jardins da escola.

Lucas: Alguma coisa aconteceu.

Camila: O Saci nunca se atrasa.

CENA 5: Lucas e Camila continuam a andar pelos jardins da escola quando Lucas vê algo entre as folhagens. Camila se dirige até lá, abaixa e pega algo (o capuz do Saci) e diz: - Veja! É o capuz do Saci.

CENA 6: SALA DE AULA. PORTA FECHADA.

Lucas abra a porta e diz: - Gente!

Camila entra e agitando o capuz nas mãos diz: Encontramos o capuz do Saci. Toda a sala, em coro, coloca as mãos no rosto e dizem: - AAAAHHHHHH!!!!!!

CENA 7: Professora sentada em roda com os alunos.

Professora diz: - Gente precisamos fazer alguma coisa para encontrarmos o nosso convidado.

Alexandre: precisamos falar com a lara.

Nicolly: E com a Cuca.

Victor: afirmando com as duas mãos apontando para todos – E com o Curupira. Professora: Precisamos nos dividir em grupos. Quem irá procurar pela lara? Alexandre, Ana Beatriz, Ana Letícia, Camila e Caroline levantam as mãos. Professora: E quem irá falar com a Cuca?

Eloah, Henrique, Isabela e Letícia sinalizam também.

Professora: Quem vai atrás do Curupira? Nicolly, Noah, Rafaela e Victor levantam as mãos.

Professora: Então vamos lá!

CENA 8: FOTO DE LAGOA (INTERNET) CENÁRIO DA IARA.

Sapo tocando viola. Sereiazinha penteando os cabelos. Iara sentada na pedra se olhando no espelho. Chega o grupo de crianças. Sereiazinha se assusta e olha para a Iara. Sapo para de tocar e fica olhando curioso.

Nicolly diz: - Iara, o Saci não apareceu na festa da escola, você sabe de alguma coisa?

Iara: Por que saberia? Na minha vez eu cheguei no horário. Ele deve estar fazendo diabruras por aí. Logo ele aparece.

Letícia: Por favor, nos ajude a achar o Saci.

Iara: Por que vocês não vão falar com a Cuca? O grupo sai.

CENA 9: CENÁRIO DA CUCA.

Cuquinha brinca com aranhas na porta. Cuca prepara poções no interior. Cuquinha vê as crianças se aproximando e entra na casa.

Cuquinha: Cuca, Cuca (apontando para fora) Crianças!

Cuca: Crianças acordadas? A Cuca vai pegar....

Ana Beatriz: Dona Cuca? Dona Cuca? Viu o Saci por aí?

Cuca: Por que quer saber?

Ana Beatriz: Esqueceu que hoje tem festa na escola? O Saci está atrasado. Cuca: Ai, já tava esquecendo.

Cuquinha pula e bate palmas: Festa! Festa!

Ana Beatriz: Dona Cuca, e o Saci?

Cuca (mexendo no caldeirão): Ah, vai perguntar para o Curupira.

Lucas: Se ele aparecer, vão todos para a escola, combinado?

Cuca e Cuquinha juntas: Sim!!! (batendo palmas) Festa! Festa! Festa!

CENA 10: CORREDOR FRONTAL DA ESCOLA.

Maurício carrega um pacote bem apertado ao peito caminha junto com Victor. Procuram por uma árvore e se esconde atrás do tronco. Abre

o pacote e retira um pote grande (dentro do pote está o Saci preso). Maurício começa a esconder o pote com folhagens.

CENA 11: CORREDOR FRONTAL DA ESCOLA. Continuação da cena anterior. Maurício está escondendo o pote com o Saci nas folhagens. Ouve-se um grito. É o curupira.

Curupira: Sei quem vocês são, são bons meninos. Mas por que fizeram isso? Victor: Nós gostamos muito do Saci. Queríamos ficar com ele para sempre, brincando.

Curupira (fazendo cara de repreensão): Você sabe que o Saci é um personagem do folclore. Não pode ser só seu amigo. Ele é amigo de todo mundo. Todas as crianças gostam dele.

Victor: Mas a gente queria brincar com ele. Ele não fugiu de mim, deixou eu pegar.

Curupira: Sim, ele confia em você, é seu amigo, não sabia que você ia fazer isso. Victor: Desculpa.

Curupira: Se estão arrependidos soltem o Saci.

CENA 12: Continuação. Maurício solta o Saci.

CENA 13: SALA DE AULA.

Todos em roda.

Professora: Já está tudo resolvido.

Entram o Curupira e o Saci.

Saci em forma de gente, entra pulando numa perna só e fumando o cachimbo. Camila entrega para o Saci seu capuz. Ele fica feliz e coloca o capuz.

Todos batem palmas e cantam a música do Saci.

Capítulo 4: Considerações

Desde o início me prontifiquei a preparar essa filmagem com o cuidado de que todos os alunos pudessem ao menos uma vez fotografar algo, filmar e, principalmente, dar palpites. Não busquei referências, não quis copiar uma história, mas escrever uma coletivamente. Não busquei outros artifícios na tecnologia, quis fazer da maneira experimental, ou seja, amadoramente. Algumas crianças levaram tão a sério as preparações e as filmagens que comentaram com os pais e eles ficaram ansiosos pela exibição que aconteceu durante uma mostra sobre o folclore.

A maior dificuldade encontrada foi ter tempo suficiente para a preparação, confecção e montagem dos cenários. Embora as crianças tenham se empenhado bastante, sempre existe alguma coisa que não sai como o desejado. E não poderia ficar todo o tempo nesse projeto, pois havia outros em andamento na escola.

Para a edição, tive o apoio de meu filho, porém ele não podia estar comigo o tempo todo, e claro cometi alguns erros que não foram possíveis de reparo. Acabei perdendo algumas cenas e precisei acrescentar slides para que o enredo fizesse sentido.

Algumas cenas ficaram um pouco embaçadas e a cena da lara ficou um pouco prejudicada pelo sol, que deixou o rosto da lara muito iluminado. Essa foi uma cena em que eu não estava presente, pois estava acompanhando outra cena. Em todas as filmagens eu ficava atrás da criança que estava com o celular. Deixei essa cena por conta da criança, somente porque ela já havia filmado antes e tudo tinha ficado muito bom, porém ela não percebeu o sol no rosto das sereias, e, nem seria algo em que ela se preocuparia naquele momento, pois era muita responsabilidade, sempre havia ansiedade demais.

Outra cena ficou desfocada, mas como era uma cena importante, foi colocada mesmo assim. Percebe-se ao assistir, que a história deveria ser mais clara e objetiva, porém as crianças não conseguem decorar frases muito longas. Todas as frases precisavam ser curtas. A cena da Cuca necessitou de um corte, ficou visível na montagem, mas foi necessário, pois por um esquecimento, a Cuca principal ficou paralisada por um tempo considerável e precisei sussurrar a frase, portanto com a retirada dessa parte, a cena ficou um pouco prejudicada, mas não a ponto de ser descartada, ficou muito espontânea. Todo o trabalho foi muito positivo, a participação das crianças foi intensa, os pais se mobilizaram e demonstraram uma preocupação e grande ansiedade para que tudo desse certo, além do empenho dos colegas de trabalho que auxiliaram incansavelmente.

Fica a certeza de que as crianças, ao mesmo tempo que se empenharam bastante, também se divertiram e levarão essa experiência para toda a sua vida, e, claro, os pais também a mesma recordação, pois receberam uma cópia do filme na data da exibição. Como todo o trabalho foi fotografado, um segundo vídeo foi produzido, este contendo as

fotos do making off e um vídeo das crianças preparando os espaços e os elementos dos cenários. Foram tiradas mais de cem fotos do making off.

Espero ter proporcionado às crianças grandes momentos de satisfação e alegria, gostaria que fosse inesquecível para eles como foi para mim.

O objetivo era fazer com que as crianças utilizassem os recursos de mídia numa apresentação em grupo. E, todas se mostraram competentes no que estava ao alcance da idade fazer.

O trabalho foi gratificante, pude juntar conteúdos, ensinar técnicas de pintura, desenvolver o espírito de amizade e companheirismo, além de proporcionar grande prazer numa imensa e destemida brincadeira, entre momentos de aprendizagem e união únicos.

A Música para Criança na Educação Infantil

Elaine Cristina Cavicchioli

Muitos professores não dão tanta importância à música. Alguns trabalham apenas com o repertório das crianças (músicas que elas gostam como por exemplo a Xuxa e galinha pintadinha), deixando assim de ampliar o seu repertório musical e até mesmo conhecer novas culturas. Outros educadores até deixam o rádio ligado em estações de rádio, como a FM, por exemplo sem, contudo, visar o tratamento dado a educação para a música.

O termo "tratamento" é pode ser empregado como o direcionamento dado na forma como se trabalham com a música na Educação Infantil, as ações escolhidas, as estratégias selecionadas, o conjunto sequencial das ações, que permitem realizar um trabalho de forma eficiente a atingir o objetivo determinado, a educação musical.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI):

"Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados".
(BRASIL, 1998, p. 46)

Contudo, a observação da prática no tratamento dado a música em algumas instituições de Educação Infantil, vem contrariando o conceito estabelecido por muitos estudiosos: a apreciação musical, ou seja, a educação musical. O conhecimento adquirido com os estudos sobre essa temática e a observação prática evidencia essa discrepância.

Há escolas onde as práticas no ensino de música se limitam a cantar repertórios infantis reunidos em coletâneas acompanhadas de gestos. A música vem a ser uma ferramenta essencial para a promoção da diversidade cultural dentro do ambiente escolar que reflete e também celebra a multiplicidade de culturas presentes em uma sociedade. A prática comum de cantar músicas infantis acompanhadas de gestos, embora possa ser divertida e educativa para as crianças, muitas vezes negligencia a riqueza e a variedade de expressões musicais ao redor do mundo. No

entanto, ao reservar datas comemorativas como o Dia do Índio, Páscoa, Dia das Mães e Natal para apresentar músicas relacionadas aos temas dessas celebrações, as escolas estão proporcionando aos alunos uma oportunidade de explorar e apreciar diferentes tradições culturais por meio da música.. Outra estratégia vem a ser focar no mês de agosto, dedicado ao Folclore onde temos um trabalho particularmente relevante. Isso porque os alunos podem mergulhar na riqueza do patrimônio cultural local, explorando uma ampla gama de ritmos, instrumentos e tradições musicais que podem ser encontrados em sua própria comunidade. Isso não só promove o orgulho e a valorização da cultura local, mas também enriquece a experiência educacional dos alunos ao introduzi-los a formas de expressão musical que podem estar fora de sua zona de conforto. Essa estratégia empolga e encanta as crianças, aos pais e a comunidade, pois o conhecimento é organizado em forma de exposição aberta a toda comunidade. O ensino da música, em algumas escolas de Educação Infantil, reflete o que é sugerido nas pesquisas realizadas: contato com a diversidade cultural, atividades rítmicas, sensoriais, escuta, ampliação do acervo, valorização da diversidade, confecção, produção...

As contribuições da música para crianças na Educação Infantil, além do repertório musical para essa faixa etária e análise de como o ensino de música é concebido nesta fase, tem por objetivo a análise reflexiva sobre o desenvolvimento da apreciação musical na criança desde pequena contrapondo ao que é apresentado nas pré-escolas. A importância da música não apenas como experiência estética, mas também como facilitadora do processo de aprendizagem, como instrumento para tornar a escola um lugar mais alegre e receptivo e também ampliar o conhecimento musical do aluno, afinal a música é um bem cultural e seu conhecimento não deve ser privilégio de poucos. A escola deve levá-lo a oportunizar a convivência com os diferentes gêneros, apresentando novos estilos, proporcionando uma análise reflexiva do que lhe é apresentado, permitindo que o aluno amplie seu repertório musical e se torne mais crítico.

Assim, é correto afirmar que o ensino de música vem engatinhando na concepção como prática educativa intercultural, que nos conduzam para além do simples reconhecimento das diferenças. É preciso que o tratamento didático eleito para o ensino de música seja capaz de desenvolver na criança sua percepção musical, por meio do estímulo pela audição e pela interação com diversos tipos de canções, continua Brito

(2008): “No cardápio de gêneros, estilos, épocas e culturas, o fundamental é que o repertório tenha qualidade - em outras palavras, que possua riqueza de composição e de arranjos”.

Na escola, instituição democrática, a criança não tem que ouvir só música de criança, como afirma Teca Alencar de Brito (2008), autora do livro *Música na Educação Infantil*, “Não se pode limitar o contato da turma à chamada música infantil”, tão pouco limitar a entrada, na escola, de qualquer tipo de música trazida pelas crianças, porque seria como negar a história destas crianças. Ainda segundo Brésia (2003), é preciso promover o diálogo entre os diversos estilos musicais possibilitando uma coexistência significativa para o professor, um dos protagonistas desse sistema de ensino, cabe direcionar a turma a prestar atenção ao som, observando as características rítmicas, os silêncios, os instrumentos e o uso da voz.

A música desempenha um papel crucial na promoção da diversidade cultural nas escolas, incentivando os alunos a apreciar e respeitar as diferentes tradições ao redor do mundo. Ao oferecer uma variedade de experiências musicais que abrangem uma ampla gama de culturas, as escolas não apenas enriquecem o currículo educacional, mas também contribuem para a formação de cidadãos culturalmente conscientes e tolerantes.

Nessa perspectiva de ensino da música voltado ao desenvolvimento integral da criança, as práticas educativas preveem que a repetição e a reprodução (seja dos conteúdos escolarizados, seja dos modelos massificados da sociedade de consumo) deem lugar à descoberta, ao entendimento e ao prazer, construídos através do diálogo, da comunicação e do questionamento de saberes e fazeres, de cada um e de todos.

Referencias

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical**: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil**, 2008. Ed. Peirópolis.

_____. **Koellreutter educador** – o humano como objetivo da educação musical. Ed. **Fundação Peirópolis**, 2001.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

TAVARES, Isis Moura; Cit, simone. **Linguagem da Música**. Paraná: Ibpex Ltda, 2008.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. **Brincando de Música**: Experiências com Sons, Ritmos, Música e Movimentos na Pré-Escola. Porto Alegre: Kuarup, 1988. Brasil.

O Processo de Alfabetização e Letramento

Esleide de Cassia Rodrigues

Sabemos que o processo de aquisição da leitura e escrita ocorre por meio da alfabetização e letramento. Por meio do contato com o mundo letrado e participação ativa, a criança é capaz de reconhecer o mundo que está em sua volta. A educação formal, muitas vezes, é vista como o principal agente nesse processo, mas é necessário entender que o verdadeiro aprendizado vai além das paredes da sala de aula. A criança, ao ser introduzida ao mundo da leitura e escrita, é capacitada não apenas a decodificar símbolos, mas também a compreender e interagir com o mundo ao seu redor de maneira crítica e reflexiva.

Ao dominar a leitura e a escrita, o aluno adquire as ferramentas necessárias para navegar em um mundo cada vez mais complexo e diversificado. Ele é capaz de acessar diferentes fontes de conhecimento, comunicar suas ideias de forma clara e eficaz, e resolver problemas de maneira autônoma. Além disso, a habilidade de ler e escrever proporciona à criança uma maior autonomia e independência, permitindo-lhe enfrentar desafios e superar obstáculos com mais facilidade.

É importante ressaltar que a alfabetização e letramento não se restringem apenas ao domínio técnico da leitura e escrita, mas também estão intrinsecamente ligados à experiência vivencial da criança. É através da interação com textos e práticas de escrita no cotidiano que ela desenvolve um entendimento mais profundo e significativo do mundo ao seu redor. Portanto, é fundamental que os educadores proporcionem oportunidades para que as crianças explorem e experimentem a leitura e escrita em diferentes contextos e situações da vida real.

A técnica de alfabetização e letramento são processos contínuos e interativos, que envolvem não apenas a aquisição de habilidades técnicas, mas também a construção de significados e a compreensão do mundo. Ao reconhecer e valorizar a importância desses processos, podemos contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios e oportunidades do século XXI.

Ao buscar compreender como a criança aprende, este estudo busca compreender os processos de aprendizagem da criança, pois este processo de aprendizagem da criança é o ponto de partida essencial para o planejamento e implementação eficazes de estratégias pedagógicas. É crucial reconhecer que cada criança é única, com seu próprio conjunto de habilidades, experiências, interesses e estilos de aprendizagem. Portanto, não existe uma abordagem única ou universal para ensinar todas as crianças de maneira eficaz. Em vez disso, os educadores precisam ser sensíveis às necessidades individuais de cada aluno e adaptar suas práticas de ensino de acordo.

Entender como a criança aprende implica reconhecer que o processo de aprendizagem é complexo e multifacetado. Envolve não apenas a aquisição de conhecimento factual, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras. Além disso, o ambiente em que a criança está inserida desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem, influenciando suas percepções, atitudes e motivações.

Uma abordagem centrada na criança valoriza a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, permitindo que ele explore, experimente e descubra o conhecimento por meio de atividades significativas e envolventes. Os educadores desempenham um papel de facilitadores, fornecendo orientação e apoio, enquanto os alunos assumem um papel mais ativo na construção de seu próprio entendimento e podem promover uma maior autonomia, motivação e engajamento dos alunos, criando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e colaborativo. Além disso, essa abordagem reconhece e valoriza as diversas formas de aprendizagem, permitindo que os alunos explorem e desenvolvam suas habilidades individuais.

Segundo Klein (2008, p. 93) “mais importante do que saber como se ensina, é saber como a criança aprende”, destaca a importância de colocar o aluno no centro do processo educacional. Ao entender e valorizar as necessidades individuais de cada criança e criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, dinâmico e eficaz, que promova o desenvolvimento integral de todos os alunos.

Esses conceitos são fundamentais no processo educacional, especialmente nos anos iniciais da educação básica. Embora frequentemente utilizados de forma intercambiável, esses termos abrangem dimensões

distintas, porém complementares, no desenvolvimento da habilidade de ler e escrever.

Sabe-se que a alfabetização se refere ao processo de aprendizagem das letras, seus sons e o reconhecimento de palavras. É o ponto de partida para a aquisição da habilidade de ler e escrever. Já o letramento vai além da decodificação das letras e palavras, envolvendo a compreensão do uso social da escrita e sua aplicação em diferentes contextos. Para Soares (2003):

[...] não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistematicamente e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita. Isso é feito junto com o letramento. Mas em primeiro lugar, isso não é feito com os textos ‘acartilhados’, [...] mas com textos reais, com livros etc. assim é que se vai, a partir desse material e sobre ele, desenvolver um processo sistemático de aprendizagem da leitura e da escrita (SOARES, 2003, p.19).

Enquanto a alfabetização se concentra na aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita, o letramento está relacionado à capacidade de utilizar essas habilidades de maneira significativa em situações reais. Assim, um indivíduo alfabetizado é capaz de decodificar textos, enquanto um letrado é capaz de compreender, interpretar e produzir textos de forma crítica e reflexiva. E através da interação com a escrita que a criança constrói o seu próprio conhecimento a respeito da mesma e, com isso vai aprendendo a ler e a escrever.

De acordo com Soares (2004):

Alfabetização e letramento são, no estado atual do conhecimento sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, indissociáveis, simultâneos e interdependentes: a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio da interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e escrita. (p. 100)

Cabe ao professor buscar estratégias para promover a alfabetização e letramento de forma ativa incentivando o aluno em participar. A leitura diária em sala de aula, oferecendo uma variedade de textos adequados ao nível de desenvolvimento dos alunos vem a ser uma das formas de explorar essa práxis.

Estimular a produção de textos de diferentes gêneros, como narrativas, poesias, cartas e relatos pessoais, propor atividades que explorem a escrita em situações do cotidiano, como cartas, listas de compras e bilhetes, utilizar recursos tecnológicos, como computadores, tablets e softwares educativos, para diversificar as práticas de leitura e escrita, incentivar a produção de textos digitais, como blogs, vídeos e apresentações multimídia e promover atividades em grupo que estimulem a troca de ideias, a discussão de textos e a produção coletiva de materiais escritos são formas diversificadas de se explorar a alfabetização e letramento.

Portanto podemos concluir que a alfabetização e o letramento são processos contínuos e interdependentes, que desempenham um papel fundamental na formação integral do indivíduo. Ao desenvolver habilidades de leitura e escrita, os alunos não apenas adquirem conhecimento, mas também se tornam sujeitos ativos na construção do seu próprio saber e na transformação da sociedade em que vivem. Portanto, cabe aos educadores adotar práticas pedagógicas que estimulem o desenvolvimento da alfabetização e do letramento, proporcionando aos alunos as ferramentas necessárias para se tornarem cidadãos críticos, autônomos e participativos.

Referências

_____. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 mar. 2024.

KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** 5ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização**. Presença Pedagógica. Minas Gerais: v.9, 2003.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.

A Inserção da Pessoa com Deficiência a Partir das Tecnologias Assistivas

Everson Augusto Marques

Atualmente ouvimos muito falar a respeito da inclusão, todavia as dificuldades vivenciadas pelas pessoas com deficiência são nítidas em nossa sociedade, tanto nos aspectos físicos, como a falta de estrutura nos espaços públicos e privados, como no aspecto social pela falta de políticas públicas, ou o descumprimento das mesmas, não garantindo a verdadeira inclusão dessas pessoas.

O mundo vem se tornando cada vez mais digital, as Tecnologias de Informação e Comunicação são instrumentos de fundamental importância para a nossa cultura, e por essa razão devemos nos apropriar desses mecanismos pois eles estão cada vez mais presentes em nossa sociedade. Segundo Vygotsky é extremamente importante para o desenvolvimento humano o processo de apropriação das experiências presentes dentro da cultura por parte dos indivíduos.

No entanto o preconceito, a exclusão e a falta de respeito com a pessoa com deficiência fazem com que eles não sejam inseridos verdadeiramente dentro da sociedade e os excluem do processo de apropriação da cultura a qual pertencem, por essa razão devemos pensar em soluções para a redução dessas desigualdades e inserção da pessoa com deficiência no processo de apropriação cultural.

O acesso aos recursos oferecidos pela sociedade, pela cultura, pela escola, entre outros, influenciam nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa e as Tecnologias Assistivas seria uma maneira concreta de inserir a pessoa com deficiência na sociedade e fazer com que eles se apropriem da cultura a qual pertencem.

Tecnologia Assistiva se refere a ferramentas e recursos que auxiliam as pessoas com deficiência a realizarem atividades no seu cotidiano com autonomia através de “uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minorar os problemas encontrados pelas pessoas com deficiência.” (Cook e Hussey – Assistive Technologies: Principles and Practices _ Mosby -Year Book, Inc., 1995).

No Brasil, o Comitê de Ajudas Técnicas – CAT instituído pela Portaria nº 142, de 16 de novembro de 2006, propõe o seguinte conceito para a tecnologia assistiva: “Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada a atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social”. (ATA VII – Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) – Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Presidência da República).

As Tecnologias Assistivas, portanto, são instrumentos facilitadores para garantir uma aprendizagem qualitativa e uma maior autonomia da pessoa com deficiência na vida em sociedade. Esses recursos são classificados e organizados de acordo com sua finalidade, pois vão desde objetos que auxiliam na vida prática até os que servem como meio de comunicação do indivíduo.

Referências

COOK, A. M.; HUSSEY S.M. **Assistive Technologies**: Principles and Practices. St. Louis, Missouri. Mosby -Year Book, Inc., 1995)

CORDE, Comitê de Ajudas Técnicas, **ATA VII**. Disponível em: http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/comite_at.asp> Acesso em: 17 mar. 2024

Matemática na Educação Infantil: Explorando Conceitos Através de Brincadeiras Lúdicas

Fabiana Santos Souza Pinesso

A matemática desempenha um papel fundamental na educação infantil, sendo uma área essencial para o desenvolvimento cognitivo das crianças e sua futura capacidade de lidar com problemas e situações do mundo real. Desde cedo, os pequenos começam a experimentar conceitos matemáticos básicos, como quantidade, tamanho, formas, medidas, e padrões, por meio de suas interações com o ambiente e das atividades diárias. Portanto, é crucial que os métodos de ensino nessa etapa sejam eficazes e acessíveis para que as crianças possam se apropriar das bases conceituais do conhecimento científico de maneira lúdica e significativa.

A abordagem lógico matemática precisa ser adaptada às capacidades cognitivas das crianças, usando estratégias criativas e recursos didáticos diversificados que estimulem a curiosidade e o interesse pela matéria. Isso inclui o uso de jogos, brinquedos, atividades práticas e contextos cotidianos que possibilitem às crianças experimentar conceitos matemáticos de maneira concreta e divertida. Por exemplo, ao brincar de cozinhar, as crianças podem aprender sobre medidas e quantidades ao lidar com ingredientes e receitas. Já em atividades de construção com blocos, elas podem entender conceitos como formas, tamanhos e espaço.

O papel do educador é crucial nesse processo. É necessário que os professores estejam preparados para identificar o ritmo de aprendizagem de cada criança e adaptar as atividades conforme necessário, garantindo uma abordagem personalizada e inclusiva. Além disso, a criação de um ambiente de aprendizado estimulante e desafiador é fundamental para que as crianças se sintam motivadas a explorar conceitos matemáticos.

A integração da matemática com outras áreas do conhecimento, como a linguagem e as ciências é algo indissociável pois os conteúdos estão associados. Essa abordagem interdisciplinar pode ajudar as crianças a entender a matemática em um contexto mais amplo e aplicável,

fortalecendo sua compreensão e habilidade de usar os conceitos aprendidos em diferentes situações.

De acordo com Lorenzato (2008, p. 25), as crianças já estão familiarizadas com formas, medidas, quantidades, tabelas, gráficos, símbolos, padrões e regras antes mesmo de começarem a escola, e é importante que os professores levem em conta essas experiências prévias. A função docente deve criar oportunidades para que as crianças assimilem esses conceitos por meio de atividades pedagógicas planejadas com propósitos claros, evitando limitar o ensino a apenas um aspecto específico da matemática.

É importante destacar que o desenvolvimento na educação infantil está diretamente ligado ao lúdico, a brincadeira, a fantasia, ao encantamento e a imaginação dos pequenos. Explorar as atividades lúdicas e brincadeiras é uma estratégia poderosa na educação infantil, pois permite que as crianças aprendam conceitos matemáticos de maneira natural e prazerosa. Ao integrar a matemática com brincadeiras e jogos, os educadores podem facilitar a compreensão e a assimilação de noções matemáticas fundamentais, como números, formas, medidas, padrões e operações, de uma forma que faz sentido para as crianças e mantém seu interesse.

O lúdico tem um papel central na educação infantil, pois promove o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional das crianças e ajuda a construir uma base sólida para futuras aprendizagens, ao mesmo tempo em que estimula habilidades de resolução de problemas, pensamento lógico e criatividade. Atividades como jogos de tabuleiro, quebra-cabeças, brincadeiras com blocos de construção e desafios de contagem são exemplos de abordagens lúdicas que podem ser usadas para ensinar conceitos matemáticos de forma envolvente.

Uma das principais vantagens de usar brincadeiras para ensinar matemática é a possibilidade de contextualizar os conceitos em situações concretas e familiares para as crianças. Por exemplo, ao brincar de loja, as crianças podem aprender sobre contagem, dinheiro e operações matemáticas básicas. Da mesma forma, atividades como cozinhar podem introduzir conceitos de medidas e proporções.

Além disso, a ludicidade permite uma abordagem mais personalizada do ensino, adaptando as atividades ao ritmo e aos interesses de cada criança. Os educadores podem observar as habilidades e dificuldades individuais e ajustar as atividades para atender às necessidades de cada aluno, garantindo que todos tenham a oportunidade de aprender e crescer.

É importante destacar que a exploração lúdica da matemática não deve ser vista apenas como uma forma de tornar o aprendizado mais agradável, mas como uma metodologia eficaz para promover a compreensão profunda dos conceitos. Ao brincar, as crianças têm a liberdade de experimentar, explorar e cometer erros, o que faz parte do processo de aprendizado. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017):

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (p. 36).

Por fim, para maximizar os benefícios da abordagem lúdica na educação infantil, é fundamental que os professores sejam bem capacitados e estejam preparados para criar atividades criativas e significativas. A formação continuada dos educadores é essencial para mantê-los atualizados com as melhores práticas de ensino e estratégias inovadoras.

Portanto explorar a matemática por meio da ludicidade e brincadeiras na educação infantil é uma abordagem eficaz para engajar as crianças e ajudá-las a desenvolver uma compreensão sólida e significativa dos conceitos matemáticos. Cabe aos professores participarem de formações continuadas para sempre estarem atualizados com as melhores práticas e metodologias de ensino em matemática. O desenvolvimento profissional constante dos educadores é uma das chaves para um ensino de qualidade e para que as crianças possam construir uma base sólida de conhecimento matemático que será essencial para sua vida acadêmica futura e suas interações com o mundo ao seu redor.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 12 fev 2024.
- LORENZATO, S. **Educação infantil e percepção matemática**. 2. ed. rev. Campinas: Autores Associado, 2008.
- KISHIMOTO, T. M.. **O jogo e a educação infantil**. 1a ed. São Paulo: Pioneira, 1994.
- OLIVEIRA, Z. R. de. **O trabalho do professor na educação infantil**. 3a ed. São Paulo: Biruta, 2019.

O Professor e a Música na Educação Infantil

Flávia Regina Fernandes Rosi

O estudo pretende provocar reflexões acerca do ensino - aprendizagem da música na Educação Infantil, compreendendo essa linguagem como uma ferramenta de fundamental importância para a formação integral das crianças. O professor de Educação Infantil desenvolve seu planejamento e apresenta a música da maneira como a compreendeu, sendo que muitas vezes esse conhecimento é mínimo e sua formação insuficiente para explorar a linguagem musical. No entanto, a pesquisa buscará demonstrar o quão importante é ter a música presente nas escolas, como também formação adequada para os professores, para que ocorram aprendizagens significativas e positivas para as crianças. Destacam-se nesse estudo as contribuições de professores e estudiosos da música, como também a luz dos documentos oficiais que norteiam as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Este artigo tem como objetivo analisar, refletir e ampliar as possibilidades de percepção, sobre como a música deve ser proposta para as crianças, provocando reflexões sobre a própria prática docente.

Segundo Teca (Maria Teresa) Alencar de Brito (2003), educadora musical na cidade de São Paulo, S.P., que compreende a música como uma linguagem de fundamental importância para educação infantil, ressalta que algumas práticas pedagógicas demonstram uma concepção tradicionalista, que historicamente perdura até hoje nas escolas.

Nota-se que essa concepção tradicionalista contempla a música com propósitos diversos no cotidiano das instituições, tendo como objetivos a instrução e a formação, como é o caso da utilização das canções para atingir determinados fins, tais como; adquirir conhecimentos gerais, formação de hábitos, fixar a rotina, formar fila, ensaios para apresentações em datas comemorativas, muitas acompanhadas de gestos e movimentos de repetição mecânicos e estereotipados, isso desconfigura a música como criação, reflexão e espontaneidade. Tal concepção entende a música como algo pronto, que se resume em apresentações, que

exclui os que não cantam e não dançam bem, que tornam a utilização da música exaustivamente ensaiada.

Todos devem ter o direito de cantar, mesmo os desafinados, os que não tem um senso rítmico, pois as competências se desenvolvem com a prática considerando todo o processo musical, a fonte sonora que seria o material produtor ou propagador de som, podem ser, elementos da natureza que se transformam em instrumentos, a voz, o corpo humano, objetos etc. Os instrumentos foram sofrendo transformações conforme as possibilidades no decorrer da história.

O ensino brasileiro passou a ser influenciado na década de 50 e 60 pela Escola Nova, que incentivou a livre expressão, indicava um “aprender fazendo” com erros e acertos no processo, mas a crítica ao espontaneísmo apontou para ênfase no processo sem preocupações com os resultados.

A carente formação musical dos professores que atuam na educação infantil é um reflexo de um sistema que se descuidou quase que por completo da educação estética de muitas gerações como também a falta de professores de música na educação infantil.

As teorias construtivistas abordam as práticas musicais de forma mais adequada, por considerar um contexto que tenha significado para as crianças, respeitando a individualidade e diversidade cultural, refletindo sobre o fazer musical e o apreciar, improvisar, criar movimentos, melodias e consciência corporal. “Em relação a qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças”. (Parecer CNE/CEB nº 20/09).

A Base Nacional Curricular Comum (2017), elabora competências e habilidades/ objetivos de aprendizagens e desenvolvimento que todo aluno do país deve alcançar em cada etapa da Educação Básica. A BNCC não é um Currículo, mas um documento norteador das práticas pedagógicas que considera ser adequado segundo às especificidades de cada região. Os eixos estruturantes para Educação Infantil são as interações e brincadeiras, sendo a criança o centro de todo processo educacional que a define como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta,

narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 12). A BNCC possui cinco campos de experiências; O eu, o outro e o nós. Corpo, gestos e movimento. Traços sons, cores e formas. Escuta, fala, pensamento e imaginação. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, considerando que todos entrelaçam entre si, enfatizando que as experiências sensoriais e corporais, valorizam as expressões culturais, artísticas e científicas como também criando suas próprias produções artísticas e culturais.

Rulle e Prado (2020), relatam que a música favorece o desenvolvimento do cérebro, da expressão verbal, do raciocínio matemático, da memória, do pensamento espacial e temporal, do ritmo, entre outros.

Segundo, BRITO (2013) o bebê já nasce no universo sonoro desde a fase intrauterina, ouvindo os sons do seu entorno e a voz da mãe como referencia afetiva, sendo a criança um ser brincante que explora o mundo a sua volta com muita curiosidade, intensidade e conseqüentemente brincando, descobre sons musicais, se transforma em sons, ao manipular objetos descobre sons, inventa e imita melodias e tende a gostar da música, sendo assim o professor deve ter um olhar atento e sensível para compreender como os bebês e crianças percebem a música em cada fase do desenvolvimento.

Antes de trazer a música para sala de aula, o professor deve realizar uma formação pessoal, para compreender o desenvolvimento da expressão musical, propondo intervenções com propriedade. Nesse sentido, enfatiza BRITO (2013), o professor deve atuar – sempre – como animador, estimulador, provedor de informações e vivências que irão enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças.

Entretanto, considerando que os professores de Educação Infantil devem buscar sua bagagem musical, tendo uma experiência sensível com a música para que possa ampliar seu repertório e conseqüentemente o das crianças. O professor que atua na educação infantil é polivalente, sendo assim deve envolver a música nas práticas pedagógicas, que deve compor seu planejamento, mas mesmo se apropriando do ensino musical, deve-se almejar por atuar em conjunto com um professor formado em música, que desenvolverá com excelência e qualidade esse trabalho. Como houve um descaso para essa área na formação, um prejuízo de gerações, exige-se empenho para que esse déficit na formação da sociedade seja suprido, ou ao menos minimizado, compreendendo a música

como linguagem essencial para termos uma sociedade sensível, reflexiva e criativa.

Referências

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

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB - Lei nº 9694/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. 7, ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

HULLE, C. T.; DEMASI, A. A. P. **Criação**: Crianças em ação! Pré-escola I: volume 2. (crianças pequenas de 5 anos): educação infantil. 1, ed. São Paulo: FTD, 2020.

Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. - Brasília: MEC, SEB, 2010.

O Ato de Desenhar e o Desenvolvimento Infantil

Francimeire de Sousa Zepon

A educação infantil é uma fase crucial no desenvolvimento das crianças, pois é nessa fase que ocorrem importantes processos de aprendizagem e crescimento cognitivo. Nesse contexto, a neurociência tem desempenhado um papel fundamental ao fornecer insights valiosos sobre como o cérebro das crianças funciona e como podemos otimizar o ambiente de aprendizagem para promover um desenvolvimento saudável e holístico. Uma área particularmente interessante de estudo é o significado do ato de desenhar na infância e como isso influencia o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

A Importância da Neurociência na Educação Infantil

A neurociência na educação infantil baseia-se na compreensão do cérebro em desenvolvimento e em como as experiências vivenciadas durante a infância moldam a estrutura e o funcionamento cerebral. Estudos neurocientíficos têm mostrado que o cérebro infantil é altamente maleável e suscetível à influência do ambiente. Isso significa que as experiências durante os primeiros anos de vida têm um impacto significativo no desenvolvimento futuro da criança, incluindo habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

Ao entender como o cérebro das crianças responde ao ambiente de aprendizagem, os educadores podem adaptar suas práticas pedagógicas para maximizar o potencial de cada criança. A neurociência na educação infantil fornece evidências científicas que fundamentam abordagens pedagógicas eficazes e ajuda os educadores a tomarem decisões informadas sobre como ensinar e apoiar o desenvolvimento das crianças.

O Significado do Ato de Desenhar

O ato de desenhar é uma atividade natural e universal entre as crianças. Desde tenra idade, as crianças expressam suas ideias, pensamentos e emoções por meio do desenho. Do ponto de vista

neurocientífico, o desenho envolve uma variedade de processos cognitivos complexos que são essenciais para o desenvolvimento cerebral saudável.

1. Estímulo da Criatividade e Imaginação: O desenho estimula a criatividade e a imaginação das crianças, permitindo-lhes explorar e expressar livremente suas ideias e sentimentos. Essa atividade promove o desenvolvimento de conexões neurais associadas à imaginação e ao pensamento criativo.
2. Desenvolvimento da Coordenação Motora: O ato de segurar um lápis e desenhar ajuda a desenvolver a coordenação motora fina das crianças. Esse processo envolve a integração de habilidades motoras e visuais, contribuindo para o fortalecimento das conexões neurais relacionadas ao controle motor.
3. Expressão de Emoções: O desenho é uma forma não verbal de comunicação que permite às crianças expressar emoções e experiências que podem ser difíceis de articular verbalmente. Ao criar desenhos, as crianças podem processar e compreender melhor suas próprias emoções, o que é crucial para o desenvolvimento emocional saudável.
4. Estímulo da Cognição Visual: O desenho envolve a observação e a representação visual de objetos, formas e cores. Essa atividade estimula a cognição visual das crianças, ajudando-as a reconhecer padrões, formas e relações espaciais, habilidades que são fundamentais para o aprendizado acadêmico futuro, como a leitura e a matemática.
5. Fomento da Autoestima e Confiança: Quando as crianças veem seus desenhos sendo apreciados e valorizados por adultos e colegas, isso aumenta sua autoestima e confiança em suas habilidades criativas e expressivas.

Integração na Educação Infantil

Diante da evidência do papel fundamental do desenho no desenvolvimento infantil, é crucial integrar atividades de desenho de forma significativa ao currículo da educação infantil. Os educadores podem incorporar o desenho em diversas áreas do currículo, incluindo arte, linguagem, ciências e matemática.

Além disso, é importante que os educadores forneçam um ambiente de apoio e incentivo para o desenho, onde as crianças se sintam livres para explorar e experimentar sem medo de julgamento. Isso pode incluir a disponibilização de materiais de arte variados, tempo dedicado para o desenho livre e oportunidades para compartilhar e discutir os desenhos.

Em resumo, a neurociência na educação infantil destaca a importância do desenho como uma atividade fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Ao entender os processos neurais subjacentes ao desenho e integrar essa atividade de forma significativa ao currículo, os educadores podem promover um ambiente de aprendizagem enriquecedor que estimula o desenvolvimento holístico de cada criança.

Referencias

LIMA, E.S; Lima, M.G. **Neurociência na educação infantil**: o significado do ato de desenhar. Paideia- curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde da Universidade FUMEC, Belo Horizonte. Ano 13. N 20 p. 149-165. Jul./dez. 2018.

_____, **Fundamentos da Educação Infantil**. São Paulo: Editora Interalia, 2016.

_____, **Neurociência e Currículo**. São Paulo. Editora Interalia 2015.

LIMA, E.S. **Desenhar pra quê?** São Paulo. Editora Interalia 2013.

LIMA, E.S. **Viver a infância**: uma proposta curricular para a criança pequena. São Paulo. Editora Interalia 2005.

RANGEL, N. **Desenvolvimento do Desenho Infantil**: contribuições da Teoria de Vygotsky. Editora UFRJ. 2016

DIAS, E. **O Desenho Infantil na Prática Pedagógica**. Editora Wak.2008

GOMES, J. C. **Desenho e Psicopedagogia**: Contribuições para o desenvolvimento infantil. Editora Papirus. 2006

ALMEIDA, A.A.; FILGUEIRAS, A. **Desenho Infantil**: teoria e prática. Editora Vozes 2006.

A Importância do Jogo

Glauca Cristina Cirilo Manzini

Podemos aproveitar os jogos através de seu poder transformador para nos tornar-nos as pessoas que gostaríamos de ser e não somos por conta do nosso espírito competitivo.

Brincar para uma criança não é apenas um passatempo, mas sim um aprendizado, pois cria uma série de especulações a respeito da vida.

Segundo Soller (2003, p.44) a primeira obra que trata o jogo especificamente de forma sistemática, é o *Homo ludens* de Johan Huizinga, surgida em Leyden (Holanda), por volta do ano de 1938.

Huizinga (1938) definiu o jogo como:

“Uma ação ou uma atividade voluntária, realizada em certos limites fixos de tempo e lugar, segundo uma regra livremente adotada, mas absolutamente imperiosa, com um fim em si mesma, acompanhada de uma sensação de tensão e júbilo e da consciência de ser diferente da vida real. Antes de mais nada, o jogo é uma atividade voluntária. Sujeito as ordens, deixa de ser jogo, podendo, no máximo, ser uma imitação forçada”. (Huizinga, 1938)

Através desta colocação podemos entender que ao propormos um jogo e exigirmos regras inflexíveis, acabamos com seu espírito de ludicidade e consequentemente com o prazer de realizá-lo.

Para conceituarmos o jogo antes precisamos observar a diferença que existe entre jogo, brincadeira e brinquedo.

Paulo Freire (1989) afirma:

“Existe muita confusão a respeito dos termos brinquedo, brincadeira, jogo e esporte. As definições dessas palavras em nossa língua pouco as diferenciam exceto que o jogo implica a existência de regras e de perdedores e ganhadores quando da sua prática. Também esporte e jogo representam quase a mesma coisa, apesar de esporte ter mais a ver com uma prática sistemática”. (Freire, 1989, p.116)

Para Freire (1989, p.116) o jogo possui funções essenciais, importantes na formação do ser humano, e, pesquisando, descobriu algumas delas:

- **Incentiva a exploração:** o mundo que rodeia quem joga e também a exploração de suas próprias atitudes.
- **Reforça a convivência:** o jogo permite um alto grau de liberdade e permite fazer com que as relações fiquem mais saudáveis, modifica e aprimora o relacionamento interpessoal.
- **Equilibra corpo e alma:** por ser de caráter natural atua como um circuito de relaxamento e regulador de tensões.
- **Produz normas, valores e atitudes:** tudo o que é real pode acontecer no jogo através da fantasia, podendo assim formar direções variadas, basta saber escolher.
- **Fantasia:** transforma o imaginário em fantástico, sempre com prazer e diversão.
- **Induz as novas experimentações:** permite através dos erros e acertos aprender, pois, num jogo é possível recomeçar.
- **Torna a pessoa mais livre:** dentro do jogo existem muitas escolhas, permitindo assim à pessoa que joga estruturar-se e desestruturar-se frente às dificuldades.

A criança brinca desde muito cedo, alguns pesquisadores afirmam que desde o útero.

Soller (2003) através de pesquisas aponta algumas evoluções das brincadeiras nas diversas fases da criança:

Ao nascer: brinca com o olhar, pois já estabelece uma relação com os outros através do mesmo. Com um mês a criança acompanha objetos com o olhar e sorri para seus pais. Aos dois meses ela já inclui sons em relação com os demais.

Aos três meses, segura objeto colocados em suas mãos, exercitando a motricidade e o tato. Com quatro meses, quando alguém brinca de se esconder atrás de um lençol já desperta seu interesse, e já consegue pegar objetos espontaneamente. Com sete meses, tem uma participação mais ativa nas brincadeiras, pega objetos do chão, exercita noções de distância, altura, causa e efeito. Aos nove meses: consegue imitar sons e gestos.

Com dozes meses: consegue separar, unir, por tirar e encaixar. A brincadeira torna-se mais ativa, pois começa a andar e dizer as primeiras palavras. Aos dezoito meses, o contato com a água, terra e areia proporciona prazer e auxilia no seu desenvolvimento. Percebe sons que os objetos fazem. Com dois anos: brincam com outras crianças, mas não juntas e nem a mesma brincadeira, mas, sim ao lado uma da outra. Com três anos, gosta de jogos de montar (cubos), reconhece cores e formas,

imita algumas atividades que já conhece e a imaginação só tende a aumentar. Aos quatro anos, brinca de forma cooperativa e a fantasia está muito presente sendo comum até confundi-la com a realidade.

Friedman (1996) considera que não existe uma teoria completa de jogo e nem idéias admitidas universalmente. Então apresenta uma síntese dos principais enfoques projetados sobre o jogo infantil:

O sociológico (influência do contexto social no qual os diferentes grupos de crianças brincam); o educacional (contribuição do jogo para a educação; desenvolvimento e/ou aprendizagem da criança); o psicológico (jogo como meio para compreender melhor o funcionamento da psique e a história das diferentes culturas); o folclórico (analisando o jogo como expressão da cultura infantil através das diversas gerações, bem como as tradições e costumes através dos tempos neles refletidos).

Brotto (2001, p. 13) considera o jogo como um imaginário de atividades recíprocas, que envolve a brincadeira, a ginástica, a dança, as lutas, o esporte e o próprio jogo. Sobre isso sustenta a ideia de aproximar o jogo e a vida compreendendo que ambos se refletem que o jogo é tão importante para o desenvolvimento humano em todas as fases da vida, que quando jogamos não apenas simbolizamos a vida, mas vamos além disso.

A respeito disso, observou que há um conjunto de características comuns entre o jogo e outras situações da vida, que o autor denomina como “Arquitetura do jogo”, porque permitem olhar o jogo e a vida como exercícios de potencialidades humanas, pessoais e coletivas, na perspectiva de solucionar problemas, harmonizar conflitos, superar crises e alcançar objetivos.

Essa “arquitetura” está presente tanto no jogo como na vida humana e pode ser assim descrita:

- **Visão:** Meta-concepções e Valores Essenciais que orientam e dão significado. Filosofia, ética, visão de mundo e existência humana;
- **Objetivo:** Alcançar objetivos, solucionar problemas e harmonizar conflitos;
- **Regras:** Como uma referência flexível (implícita ou explícita) para iniciar e sustentar dinamicamente as ações e relações. Normas, leis, convenções.

- **Contexto:** Acontece no aqui-e-agora, como uma síntese do passado-presente-futuro. É o campo de Jogo, o ambiente da Vida;
- **Participação:** Interação plena e interdependente de todas as dimensões do ser humano: física-emocional-mental-espiritual, tanto ao nível pessoal, interpessoal e grupal;
- **Comunicação:** Diálogo buscando a compreensão ampliada e a ação correta em um dado momento e para cada situação;
- **Estratégias:** Organização, planejamento e definição de ações;
- **Clima:** O “astral”, o “espírito” presente no momento. Algo sutil e que faz diferença;
- **Resultados:** Marcos e indicadores para balizar o processo continuado de aperfeiçoamento;
- **Celebração:** Instante para comemorar as realizações e renovar o anseio de continuar Jogando-Vivendo.

Com essa descrição, destaca-se que o jogo pode ser visto e praticado como uma das expressões da Consciência Humana no dia-a-dia.

Referências

- BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos cooperativos:** o Jogo e o Esporte como um Exercício de Convivência. Santos-SP: Projeto Cooperação, 2001.
- BROTTO, F. **Jogos cooperativos:** se o importante é competir, o fundamental é cooperar. São Paulo: Cepeusp, 1995.
- FREIRE, P. A importância de ler. In: _____. **A importância de ler: em três artigos que se completam.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FRIEDMANN, A. **O direito de brincar:** a brinquedoteca. 4ª ed. São Paulo: Abrinq, 1996.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens:** o Jogo como Elemento na Cultura (1938). São Paulo: Perspectiva, 2008.
- ORLICK, T. **Vencendo a competição.** São Paulo: Círculo do Livro, 1989.
- SCHMID, P. **Sou especial e estou na escola, e agora?** Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2008.
- SOLLER, R. **Brincando e aprendendo com os jogos cooperativos.** Rio de Janeiro: Sprint, 2005.
- SOLLER, R. **Jogos Cooperativos para a Educação Infantil.** Rio de Janeiro: Sprinte, 2003

O Direito à Educação Infantil

Maria Augusta Fahl

A Educação Infantil é indubitavelmente um estágio crucial no processo de desenvolvimento e aprendizagem de uma criança. Como afirmado por Carvalho (2015), essa etapa é considerada a “máquina propulsora da boa aprendizagem”. Este período na vida de uma criança é fundamental, pois nesta fase são estabelecidas as bases para todo o seu percurso educacional futuro. A frequência em instituições de Educação Infantil, seja em creches ou pré-escolas, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças. Nestes ambientes, as crianças têm a oportunidade de interagir com os seus pares, sob a orientação de profissionais especializados em educação infantojuvenil, o que contribui significativamente para o seu desenvolvimento integral. Segundo Reis (2021):

A construção do perfil de criança na contemporaneidade é fruto de toda relevância e significado dado aos processos que cada criança passa, fazendo-nos levar em consideração o seu papel diante do contexto histórico e cultural da sociedade. Além disso, cabe destacar que o ser infantil deve ser preservado, garantindo-lhes os direitos essenciais a uma infância de ternura e plenitude, cujo brincar é uma das principais fontes de ser criança. E é visando essa concepção, que tanto as crianças como o cenário educacional que elas percorrerão estão amparados por leis que regem o direito de assegurar o bem-estar das mesmas. (REIS, 2021)

A importância da Educação Infantil vai além do simples fato de proporcionar cuidados básicos enquanto os pais estão ocupados. Na verdade, esses anos iniciais de aprendizagem são cruciais para moldar a maneira como uma criança percebe o mundo ao seu redor e como ela desenvolve habilidades essenciais para a vida. A interação com outras crianças e adultos em um ambiente estruturado promove o desenvolvimento da linguagem, da habilidade de resolver problemas, da autoconfiança e da autonomia.

É interessante notar que, como mencionado por Silva (2002), a concepção curricular na Educação Infantil é uma área de disputas e embates. Isso ocorre porque o currículo não é apenas um conjunto de conteúdos a serem ensinados, mas sim um campo onde são produzidos

significados que refletem diretamente a sociedade em que vivemos. Portanto, é essencial que haja um cuidadoso planejamento curricular que leve em consideração as necessidades individuais das crianças, bem como os contextos sociais, culturais e econômicos em que estão inseridas.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desempenha um papel fundamental ao estabelecer diretrizes claras para o que deve ser ensinado na Educação Infantil, garantindo que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade. Ao definir um conjunto de aprendizagens fundamentais, a BNCC visa assegurar que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças sejam atendidos, independentemente de sua origem socioeconômica ou geográfica.

É evidente que a Educação Infantil não é apenas um direito da criança, mas sim uma etapa fundamental em seu desenvolvimento. Investir nessa fase inicial da educação é investir no futuro de uma sociedade, garantindo que todas as crianças tenham a oportunidade de alcançar todo o seu potencial e contribuir de forma significativa para o mundo em que vivemos.

Entretanto, é evidente que esses direitos ainda não foram plenamente realizados e que há um grande número de crianças pequenas que não têm acesso à educação escolar. O desafio para os próximos dez anos deve ser reduzir a lacuna entre o ideal de um “trabalho que respeite os direitos das crianças” e o que tem sido efetivamente implementado nas políticas e práticas municipais (LEITE; NUNES, 2013, p. 88).

A História da Democratização Educacional

Juliana Pinheiro Albuquerque

Um dos dilemas da educação nacional é o fato de que nem sempre uma lei efetiva na prática que sua política atinge o objetivo necessário. Vivemos num período em que professores discursam negativamente com o “poder” que os alunos têm dentro do espaço escolar. Em algumas circunstâncias, professores são agredidos de forma verbal e até física. Algo que era raro em décadas anteriores. Contudo, atualmente nas escolas temos a adesão de grupos sociais desprivilegiados historicamente passando de uma exclusão para sua inserção no processo de ensino e aprendizagem.

Nos pós Segunda Guerra Mundial, mais especificamente no ano de 1948 é proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos e em seu artigo 26: “Toda pessoa tem direito à instrução”. Logo a ideia era que ao menos os graus básicos seriam obrigatórios. De acordo com Bobbio (2004) esse documento é início de um avanço pela igualdade da população excluída das políticas públicas. O autor ainda afirma que: “com relação ao processo de proteção global dos direitos do homem, um ponto de partida para uma meta progressiva”. (BOBBIO, 2004, p. 20)

Dessa forma inaugura-se o direito à educação que é colocado em prática pelo Estado ao longo do século XX no ocidente. Portanto

[...] as exigências que se concretizam na demanda de uma intervenção pública e de uma prestação de serviços sociais por parte do Estado só podem ser satisfeitas num determinado nível de desenvolvimento econômico e tecnológico; e que, com relação à própria teoria, são precisamente certas transformações sociais e certas inovações tecnológicas que fazem surgir novas exigências, imprevisíveis e inexequíveis antes que essas transformações e inovações tivessem ocorrido. (BOBBIO, 2004, p. 36-37)

No Brasil foi a partir do início do século XX com os ideais republicanos que práticas em favor da democratização do ensino ganharam destaque. Dado que até a década de 1930, o Brasil era agrário, logo a maior parte da nossa população vivia na área rural, e não via necessidade em ir

para escola. Segundo (Bittar; Bittar, 2012) com o advento do governo de Getúlio Vargas e sua visão de desenvolvimento econômico, direcionado na industrialização, foi o que acentuou a demanda por escolarização no país.

Nesse cenário, em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1931, ocorreu a Reforma Francisco Campos com a criação do Sistema Nacional de Educação e o Conselho Nacional de Educação, órgão destinado a realizar assessoria ao Ministério da Educação. Utilizando-se desses meandros buscou-se enquadrar as políticas educacionais numa medida de Estado zelando pelo bem do cidadão. O Governo Vargas queria modernizar a nação, portanto: “O objetivo era o de criar um ensino mais adequado à modernização que se almejava para o país e que se constituísse em complemento da obra revolucionária, orientando e organizando a nova nacionalidade a ser construída”. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.16).

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação liderados por Anísio Teixeira e outros intelectuais brasileiros como Cecília Meireles e Carlos Drummond de Andrade defendiam uma Educação

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada [...]. A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer dos seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. Aliás, o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito. A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos [...]. (AZEVEDO et al., 2010, p. 48-49)

Os princípios essenciais do Manifesto dos Pioneiros da Educação defendiam a escola pública, gratuita, laica e obrigatória. Algo até então inédito na Educação nacional. A Constituição de 1934 foi influenciada por esse movimento educacional. Em 1937 com a imposição da ditadura do Estado Novo e Vargas a educação é um caminho direto para o populismo varguista. E o caráter gratuito e obrigatório é efetivado naquele regime. Segundo Bittar e Bittar (2012) essa constituição trazia uma visão suplementar ao que já está exposto anteriormente na legislação educacional brasileira.

No ano de 1945, a primeira Era Vargas se finda e Gaspar Dutra assume a presidência do Brasil e com ele uma nova constituição trazendo á tona um olhar pautado no Direito o que fora suprimido no período ditatorial do período anterior.

Depois dos anos 50 não sofreram grandes alterações, no início da década de 1960 é aprovada a primeira L.D.B. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) mais especificamente a Lei nº 4.024/61 que afirma o direito á educação como está expressa no artigo art. 3º

O direito à educação é assegurado:

I – pela obrigação do poder público e pela liberdade da iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei em vigor;

II – pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família, e na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada à insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos. (BRASIL, 2017, p.2)

O referido artigo explicita a obrigação do Estado em disponibilizar condições para que o cidadão (discente) tenha acesso à escola pública através de iniciativa individual para buscar uma formação mínima para formação ao trabalho.

Com o advento do AI-5 (Ato Institucional número 5) imposto pela Ditadura Militar em 1968 nas mãos do presidente Costa e Silva, os atos democráticos estavam suspensos e o congresso nacional fechado, logo a educação também sofreria um processo de ruptura com a visão de direitos e sim de concessão, ou seja, o cidadão devia “ao Estado” o bem que o mesmo recebia como forma de demonstração de soberania e desenvolvimentismo nacional. Na década 70, os cursos técnicos multiplicavam-se pelo país a fora.

Em 1971 foi promulgada a Lei nº 5.692 que fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus naquele momento da nação. Essa lei instituiu o aumento do ensino de primeiro grau em seu art. 18, que apontou “O ensino de 1º grau terá duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades”. (BRASIL, 2017, p.3). Já o art. 20 recita que “O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento

da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula”. (BRASIL, 2017, p.3).

Segundo Rosa, Lopes e Carbelo (2015) a reforma educacional de 1971 estimulou a expansão da educação primária no Brasil, pois “contava com 13.906.484 matrículas no ensino primário, e em 1975 chegou a possuir 19.549.249 matrículas, número esse elevado para 22.598.254 nos anos 1980”. (ROSA; LOPES e CARBELO, 2015, p.8)

Na década de 80, mais especificamente com em 1988 foi aprovada a Constituição Federal, que em relação à educação criou nove artigos voltados para o ensino (205 a 214). Para Rosa, Lopes e Carbelo (2015) no art. 205 declara-se que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 2017, p. 87). Ainda Rosa, Lopes e Carbelo (2015) entendem que o art. 206 estabelece que o ensino seja ministrado da seguinte forma: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] IV- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”. (BRASIL, 2015, p. 87)

As autoras deflagram que a Constituição de 1988 abre espaço para o início do regime democrático nacional, pois é a carta magna que exclui o passado com os anos “de chumbo” em que se dizer o que pensava podia custar sua liberdade de expressão e até mesmo sua integridade física. A educação sendo universalizada aos cidadãos brasileiros.

De acordo com Rosa, Lopes e Carbelo (2015) com a democratização do Brasil, que alterou a visão educacional do país, em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia, junto com outros países como: Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. A promessa foi de erradicação das necessidades básicas de crianças, jovens e adultos com relação à aprendizagem.

Em 1996 como resultado da Constituição de 1988, o plano decenal de 1993 é aprovada no dia 20 de dezembro a L.D.B. Lei nº 9.394/96 que evidencia

[...] dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis

ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 1996, art. 4º, IX).

Rosa, Lopes e Carbelo (2015) que a partir da Constituição de 1988 e das leis posteriores anos 90 demonstraram que

Isso significa que a qualidade do ensino foi conformada como um direito, o que aponta, necessariamente, para elementos democráticos na organização política e pedagógica da educação nacional, que aduz formas para a sua realização. A partir da Constituição de 1988, as políticas buscaram resguardar a educação como direito, e, nesse sentido, houve uma expansão considerável da educação básica no Brasil, tendo a taxa de atendimento a esse nível de ensino chegado a 97% no final dos anos 1990. (ROSA; LOPES e CARBELO, 2015, p.9)

Com a preocupação com a qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas criam-se as avaliações externas para fiscalizar os sistemas de ensino e respectivamente as gestões escolares e indiretamente professores e alunos.

Referências

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, C. . **Avaliações externas e qualidade na educação básica**: articulações e tendências. Estudos em Avaliação Educacional (Impresso), v. 24, p. 12-31, 2013.

AZANHA, José Mario Pires. **Democratização do ensino**: vicissitudes da ideia no ensino paulista. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 02, p. 335-344, mai./ago. 2004.

AZEVEDO, Fernando et al.. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora: Massangana, 2010.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. **História da educação no Brasil**: a escola pública no processo de democratização da sociedade. Acta Scientiarum Education, Maringá, v. 34, n. 02, p. 157-168, jul./dez. 2012.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, p.136, 1993.

_____. Ministério da Educação. Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **PISA** – resultados. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>. Acesso em: 1 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Prova Brasil**: resultados. Disponível em: <HYPERLINK

<<http://www.inep.gov.br>> www.inep.gov.br>. Acesso em: 15 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, 2012 a. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>. Acesso em: 07/05/2017.

_____. _____. Secretaria da Educação Básica. Microdados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – **Saeb**. Disponível em:

<http://dados.gov.br/dataset/microdados-do-sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacaobasica-saeb>. Acesso em: 10/05/2017.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 04/05/2017.

_____. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm
Acesso em 20/05/2017.

_____. _____. _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 01/11/2013.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. **“Democratização do ensino”** revisitado. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 02, p. 327-334, mai./ago. 2004.

DOURADO, Lusi Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: Limites e perspectivas**. Educação e Sociedade, Campinas, Vol. 28, N. 100, P.921-946, out. 2007.

GIMENO SACRISTÁN, José. **A avaliação no ensino**: IN: Gimeno Sacristán, José; Pérez Gómez, Ángel I. Compreender e transformar o ensino. 4 ed. Trad. De Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 295-351.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. V.25, N. 2, p. 197-209, 2009.

PAIM, M. M. W. ; ABREU, A. R. . **Alfabetização no Brasil (1990-2015): Avanços e Descontinuidades**. In: XI Reunião Científica Regional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação- ANPED Sul, 2016, Curitiba. ANPED Sul 2016. Curitiba/PR: Editora: Setor de Educação da UFPR, 2016. v. 01. p. 01-14.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

Práticas Promotoras de Igualdade Racial na Educação

Luciana Arruda Minuchelli

Não é nenhuma novidade a necessidade de se trabalhar com as questões étnico-raciais na escola. O conceito de racismo está diretamente relacionado ao conceito de raça, que vem sendo discutido e questionado amplamente por teóricos, quanto a ideia de raças diferentes e superiores/inferiores. O racismo em nossa sociedade geralmente é velado e acontece em todas as esferas da sociedade, no entanto ao mesmo tempo traz consigo demonstrações de discriminação, de preconceito, de segregação, de estereotipação de forma naturalizados em nosso dia a dia. Infelizmente racismo não é coisa do passado. O Relatório do Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira dispõe:

[...] o racismo e as práticas discriminatórias disseminadas no cotidiano brasileiro não representam simplesmente uma herança do passado. O racismo vem sendo recriado e realimentado ao longo de toda a nossa história. Seria impraticável desvincular as desigualdades observadas atualmente dos quase quatro séculos de escravismo que a geração atual herdou (BRASIL, 2001, p. 21).

O racismo é uma força desumanizadora, que torna invisíveis aqueles que são julgados como menos valiosos e não distingue seus alvos, mesmo quando são bem-sucedidos financeira ou intelectualmente. No Brasil, o racismo é desencadeado principalmente pelo fenótipo, ignorando conquistas individuais e perpetuando discriminações com base em características físicas.

Diante desse cenário, torna-se imperativo desenvolver práticas promotoras de igualdade racial, especialmente no ambiente educacional, onde se gestam as mentalidades e se constroem os valores que moldarão as futuras gerações. A escola, em sua própria natureza, representa um ambiente de diversidade, frequentemente alvo de disputas curriculares na busca por uniformidade. Nesse sentido, é fundamental reconhecer a escola como espaço privilegiado para a desconstrução de estereótipos e para o fomento do respeito à diversidade étnico-racial.

Diversas são as leis que regem o sistema educacional brasileiro e tornam obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, bem como a história e cultura indígena. A Lei 10.639/2003 determina em seu Artigo 26:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (Brasil, 2003)

Primeiramente, é crucial promover uma educação inclusiva e antirracista, que valorize e respeite as diferentes culturas e identidades presentes na sociedade. Isso implica em revisar currículos escolares, inserindo conteúdos que abordem a história e a contribuição das diversas etnias para a formação do país, bem como estimular a reflexão crítica sobre as relações de poder e privilégio que permeiam as estruturas sociais.

Além disso, é necessário investir na formação continuada de professores, capacitando-os para lidar de forma sensível e assertiva com as questões raciais em sala de aula. Os educadores têm o papel crucial de atuar como agentes de transformação, estimulando o diálogo e o debate sobre o racismo e suas implicações na sociedade contemporânea. É fundamental reconhecer a importância de que os professores estejam adequadamente preparados para lidar com questões étnico-raciais em sala de aula, a fim de evitar a reprodução de conceitos racistas e a utilização de contos ou métodos que possam induzir ao racismo.

Primeiramente, os educadores precisam ter consciência da relevância do seu papel na formação dos alunos não apenas em termos acadêmicos, mas também no que diz respeito à construção de valores éticos e sociais. Eles são modelos e influenciadores, e suas atitudes e práticas em sala de aula têm um impacto significativo no desenvolvimento das percepções e comportamentos dos estudantes em relação à diversidade racial. É necessário possuir uma sólida compreensão dos princípios da educação antirracista e estar familiarizados com os recursos pedagógicos adequados para abordar essas questões de maneira sensível e respeitosa. Isso inclui a seleção criteriosa de materiais didáticos que promovam

a representatividade e valorizem a diversidade étnico-racial, bem como a utilização de estratégias de ensino que estimulem o pensamento crítico e a reflexão sobre as relações raciais na sociedade. Munanga afirma que:

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito inculcado na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco. (MUNANGA, 2005, p.16).

Ademais, é essencial que os professores estejam abertos ao diálogo e à escuta ativa dos alunos, criando um ambiente de sala de aula seguro e acolhedor onde as experiências e vivências de cada estudante sejam respeitadas e valorizadas. Isso implica em estar preparado para lidar com situações de discriminação ou preconceito que possam surgir em sala de aula, oferecendo suporte emocional e orientação para promover o respeito mútuo e a convivência pacífica entre os alunos.

A preparação dos professores para lidar com questões ético-raciais é crucial para garantir que a escola cumpra seu papel de promover uma educação inclusiva e equitativa para todos os alunos, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Outro ponto essencial é a promoção de ações afirmativas e políticas de equidade racial, que visem a garantir o acesso igualitário a oportunidades educacionais e profissionais para todos os grupos étnico-raciais. Isso envolve a implementação de programas de cotas, políticas de promoção da igualdade de oportunidades no mercado de trabalho e iniciativas de combate ao racismo institucional em todas as esferas da sociedade.

O fortalecimento da autoestima e identidade racial dos estudantes, proporcionando espaços seguros para que possam expressar suas vivências e experiências, sem o temor da discriminação ou do preconceito. Isso contribui não apenas para o desenvolvimento individual de cada aluno, mas também para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva para todos.

Portanto as práticas promotoras de igualdade racial são fundamentais para enfrentar os desafios impostos pelo racismo em nossa sociedade. Somente através de um compromisso coletivo e contínuo com a promoção da diversidade e do respeito mútuo poderemos construir um futuro verdadeiramente igualitário e inclusivo para todos os cidadãos, independentemente de sua origem étnico-racial.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é Base**. Brasília: MEC, 2017.

_____. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília; 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias. Acesso em: 14 abr. 2024.

_____. Ministério da Justiça. **Relatório do Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira**. In: Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, 3. Brasília: MJSP, 2001.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2. Ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

Educação Infantil e a Musicalização

Marcela Quintal Fernandes dos Santos

A música pode ser usada em todas as idades na educação infantil, sendo que, em cada idade, ela pode se delimitar a um objetivo, uma atividade distinta, uma especificidade.

Com crianças de zero a três anos, vale dizer que o ideal é que o trabalho seja voltado:

- Ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais;
- Brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais. RCNs (Referencial Nacional Curricular, 1998, p.53)

Já em relação as crianças com idades entre quatro e seis anos, as atividades com músicas consideradas ideais são as que tem por objetivo:

- Explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo;
- Perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos por meio de improvisações composições e interpretações musicais. RCNs (Referencial Nacional Curricular, 1998, p.53)

Em relação ao conteúdo que envolve a música independentemente da faixa etária, o ideal é que esteja centrado em alguns princípios pertinentes, que se resumem:

- A exploração de materiais e a escuta de obras musicais para propiciar o contato e experiências com a matéria-prima da linguagem musical: o som (e suas qualidades) e o silêncio;
- A vivência da organização dos sons e silêncios em linguagem musical pelo fazer e pelo contato com obras diversas;
- A reflexão sobre a música como produto cultural do ser humano é importante forma de conhecer e representar o mundo. RCNs (Referencial Nacional Curricular, 1998, p.54)

É importante ressaltar que nesta fase, é imprescindível a presença de atividades lúdicas, além das atividades que despertam não só a percepção, como também atenção das crianças, através da produção de sons e gestos.

Alguns exemplos de atividades, citadas por esse documento está nas canções de ninar, utilização das palmas, brinquedos cantados, jogos, entre outros.

Já para as crianças maiores, ou seja, compreendidas entre quatro e seis anos, as possibilidades de trabalho se ampliam, e as atividades devem buscar:

- Reconhecimento e utilização expressiva, em contextos musicais das diferentes características geradas pelo silêncio e pelos sons: altura (graves ou agudos), duração (curtos e longos), intensidade (fracos ou fortes) e timbre (característica que distingue e “personaliza” cada som).
- Reconhecimento e utilização das variações de velocidade e densidade na organização e realização de algumas produções musicais.
- Participação em jogos e brincadeiras que envolvem a dança e/ou a improvisação musical.
- Repertório de canções para desenvolver memória musical. RCNs (Referencial Nacional Curricular, 1998, p.56).

Nesta fase da vida, as atividades que devem ser contempladas, tendem a envolver uma capacidade de concentração mais significativa, a fim de propiciar o desenvolvimento, bem como a distinção entre o que é música e o que é barulho, valorizando até mesmo a improvisação, o movimento sonoro e outras possibilidades.

O trabalho pode ser desenvolvido com instrumentos musicais, porém, não existe a necessidade complacente de a criança aprender a tocar, cantar, apenas o manuseio de determinado aparelho já é o suficiente para ampliar o contato com o universo da música.

Vale ressaltar, que tanto os gestos, quanto os movimentos corporais estão intimamente ligados ao conteúdo musical, podendo partir até mesmo de uma simples história, um jogo, ou até mesmo pingos de chuvas, ou seja, barulhos extraídos da natureza.

Quanto à disposição do espaço, vale dizer que este deve ser organizado partindo da premissa de que, cada atividade requer uma organização, uma disposição, impugnando todo e qualquer forma universal, cabendo adaptações, sempre que necessário.

De acordo com esse referencial, tudo o que é capaz de produzir som, deve ser utilizado nas aulas de música, devendo até mesmo existir a possibilidade de construir os instrumentos com materiais reutilizáveis, e fazer uso de brinquedos sonoros já tradicionalmente conhecidos.

No que diz respeito as fontes sonoras, vale dizer que eles podem ser inúmeros, sendo que primeiro deve ser a voz humana, que anda com

a gente desde muito cedo, competindo uma adequação com os materiais sonoros.

Neste caso, o referencial também cita que, a própria natureza é capaz de nos fornecer sons, através, por exemplo, do canto dos pássaros.

Entretanto, existem inúmeros instrumentos musicais e aparelhos de som que também podem ser utilizados durante as aulas de música.

Todavia, cada atividade musical deverá ser minuciosamente planejada, estudada e avaliada, com o intuito de se identificar se ela vem produzindo os efeitos almejados.

O referencial também afirma que, no caso de avaliar essas atividades, é muito interessante o ato de gravar as produções das crianças, já que assim, eles mesmo irão ouvir e poder perceber o seu grau de evolução.

Referências

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

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CED/CEB n° 05, de 17/12/2009.

Caminhos para a Inclusão: Considerações para a Educação de Crianças Autistas na Educação Infantil

Márcia Rosa da Silva

O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, interação social e comportamento da criança, onde na educação infantil, é fundamental que os profissionais estejam capacitados para identificar e atender às necessidades específicas das crianças com autismo. A inclusão dessas crianças em ambientes educacionais regulares é importante para promover o desenvolvimento de suas habilidades sociais, emocionais e cognitivas (ALMEIDA e KUPFER, 2009).

É essencial que as escolas ofereçam um ambiente acolhedor e adaptado, com estratégias de ensino individualizadas e suporte especializado, para que as crianças com autismo possam se desenvolver plenamente, segundo Mello (2014). Além disso, a sensibilização dos colegas de classe e a promoção de atividades inclusivas contribuem para a construção de um ambiente mais empático e diversificado.

De acordo com Almeida e Kupfer (2009), os profissionais da educação infantil desempenham um papel crucial no apoio ao desenvolvimento das crianças com autismo, trabalhando em parceria com as famílias e profissionais da saúde para garantir uma abordagem integrada e holística. Ao reconhecer as potencialidades de cada criança e oferecer suporte adequado, a educação infantil pode ser um espaço enriquecedor para o desenvolvimento de todas as crianças, incluindo aquelas com autismo.

Logo, na educação infantil, é fundamental que os educadores estejam preparados para reconhecer as características do autismo e adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas das crianças com esse transtorno. Estratégias como a comunicação visual, rotinas estruturadas, ambiente sensorialmente adaptado e a utilização de recursos de apoio, como pictogramas e tecnologias assistivas, podem

contribuir significativamente para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças com autismo.

Além disso, a promoção de atividades que estimulem a interação social, a comunicação e o desenvolvimento de habilidades sociais é essencial. Isso pode ser feito por meio de brincadeiras cooperativas, atividades em grupo e projetos que incentivem a colaboração e a participação ativa de todas as crianças, incluindo aquelas com autismo (OLIVEIRA e VIEIRA, 2016).

Logo, a educação infantil deve ser um ambiente inclusivo, que valorize a diversidade e promova o acolhimento e o respeito às singularidades de cada criança. Com práticas pedagógicas inclusivas e suporte adequado, as crianças com autismo podem se beneficiar plenamente da experiência educativa na primeira infância.

Segundo Ribeiro (2014), o trabalho do professor na educação infantil com crianças autistas requer uma abordagem especializada e sensível, que leve em consideração as necessidades específicas de cada criança. É fundamental que o professor esteja bem informado sobre o autismo, suas características e estratégias de ensino que favoreçam o desenvolvimento das crianças com esse transtorno.

Um dos aspectos importantes, ainda de acordo com o autor acima, é a criação de um ambiente acolhedor e estruturado, que ofereça previsibilidade e segurança para as crianças autistas. Isso pode incluir a organização do espaço físico, a definição de rotinas claras e a utilização de recursos visuais para auxiliar na compreensão e comunicação.

O professor também deve estar preparado para adaptar suas práticas pedagógicas, utilizando estratégias que levem em consideração as características individuais de cada criança, como preferências sensoriais, estilos de aprendizagem e níveis de interação social. Além disso, é importante promover atividades que estimulem a comunicação, a interação social e o desenvolvimento de habilidades sociais, sempre respeitando o ritmo e as necessidades de cada criança (RIBEIRO, 2014).

Assim, o trabalho do professor na educação infantil com crianças autistas envolve um compromisso com a inclusão, a valorização da diversidade e o desenvolvimento integral de cada criança. Com dedicação, conhecimento especializado e práticas pedagógicas inclusivas, os professores podem contribuir significativamente para o bem-estar e o progresso das crianças autistas em ambiente escolar.

A colaboração com profissionais especializados, como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, é fundamental para oferecer suporte individualizado e orientações específicas para cada criança. Além disso, a parceria com as famílias é essencial, pois estas desempenham um papel fundamental no processo educativo e no desenvolvimento global da criança com autismo.

De acordo com A Dunlap (2009), a família por sua vez desempenha um papel fundamental no apoio ao trabalho do professor na educação infantil com crianças autistas. A colaboração entre a escola e a família é essencial para garantir o desenvolvimento e bem-estar da criança, promovendo uma abordagem integrada e holística.

Para auxiliar nesse trabalho, a família pode compartilhar informações sobre as preferências, interesses, rotinas e desafios da criança com autismo pode ajudar o professor a compreender melhor as necessidades individuais da criança e adaptar suas práticas pedagógicas de acordo, manter uma comunicação aberta e colaborativa com o professor, participando de reuniões, trocando informações e contribuindo com insights sobre o desenvolvimento e evolução da criança em casa, apoiar as estratégias de ensino, colaborando na implementação de estratégias de ensino utilizadas na escola, como reforçar o uso de recursos visuais, praticar habilidades sociais em casa, entre outras atividades que promovam a continuidade do aprendizado, buscar orientação de profissionais especializados, como psicólogos ou terapeutas, para apoiar o desenvolvimento da criança em casa e compartilhar esse conhecimento com o professor e ainda participar ativamente das atividades escolares, eventos e projetos que envolvam a criança autista, demonstrando interesse e apoio à sua educação (DUNLAP, 2009).

Desse modo, ao estabelecer uma parceria colaborativa entre a família e o professor, é possível criar um ambiente de apoio consistente e acolhedor para a criança autista, promovendo seu desenvolvimento integral tanto na escola quanto em casa.

Portanto, o trabalho do professor na educação infantil com crianças autistas demanda uma abordagem especializada, sensível e inclusiva, que leve em consideração as necessidades específicas de cada criança. A criação de um ambiente acolhedor, estruturado e adaptado, aliada ao uso de estratégias pedagógicas individualizadas, é essencial para promover o desenvolvimento integral das crianças autistas, onde a

valorização da diversidade, a compreensão das necessidades individuais e a promoção de práticas inclusivas são pilares essenciais para garantir que as crianças autistas tenham acesso a uma educação de qualidade e um ambiente favorável ao seu desenvolvimento.

Por fim, a conscientização, a formação continuada dos profissionais da educação e a construção de uma rede de apoio integrada são aspectos-chave para promover a inclusão e o sucesso educacional das crianças autistas na educação infantil.

Referências

ALMEIDA, M. A., and KUPFER, M. C. M. **Autismo e educação: reflexões e práticas inclusivas.** Psicologia Escolar e Educacional, 2009.

DUNLAP, G. **Apoio Comportamental Positivo para Crianças com Autismo: Um programa de Treinamento para Pais,** Revista: Bebês e Crianças Pequenas, v22, n4, 2009.

Mello, C. **A educação de alunos autistas na escola comum: desafios e possibilidades.** Cadernos de Educação Especial, 2014.

OLIVEIRA, M. de L. e VIEIRA, L. J. S. **A atuação do professor na inclusão de crianças autistas na escola regular.** Cadernos de Educação Especial, 2016.

RIBEIRO, J. P., *et al.* **O trabalho do professor com crianças autistas: uma análise da prática pedagógica.** Revista on line de Política e Gestão Educacional, 2014.

Brincar Heurístico: Modalidades

Marcia Marcela Takaessu Domingos

O brincar heurístico é um modo de brincar que vem se ampliando nos ambientes escolares. É uma nova estratégia de proporcionar às crianças um brincar livre, repleto de pesquisas, descobertas e experiências. Esse brincar é proporcionado por meio das seguintes modalidades: cesto dos tesouros, jogo heurístico e a bandeja de experimentação.

A proposta do brincar heurístico é voltada para crianças da educação infantil e, baseada nos estudos de Goldschmied e Jackson (2006), traz a concepção de um brincar cujo objetivo é o de concentrar-se, explorar os objetos fornecidos e divertir-se em sua própria brincadeira. O resultado dessa metodologia se traduz em um momento pedagógico no qual o brincar e o aprender estão intimamente entrelaçados.

O brincar heurístico se revela como uma modalidade do brincar em que a criança é protagonista, ou seja, ela escolhe como e com que vai brincar, essa possibilidade de livre escolha e tomada de decisões desenvolve e fortalece a autonomia, a imaginação e a criatividade. A criança explora a forma mais natural, livre e espontânea do brincar. O brincar heurístico também é conhecido como “livre brincar”, “brincar espontâneo ou não estruturado”. Para Goldschmied e Jackson

“o brincar heurístico envolve oferecer a um grupo de crianças, por um determinado período e em um ambiente controlado, uma grande quantidade de tipos diferentes de objetos e receptáculos, com os quais elas brincam livremente e sem a intervenção dos adultos”. (2006, p. 146-148)

O dicionário Michaelis (2024) descreve heurístico como: “1 Relativo a heurística. 2 Diz-se do procedimento que permite detectar e investigar os fatos; que serve para descobrir algo. 3 Diz-se da proposição de investigação que utiliza uma hipótese como ideia básica para investigação de um problema.” O mesmo dicionário descreve receptáculo como: “1 Lugar onde se recebe e guarda alguma coisa; receptor, recipiente. 2 Lugar que serve de refúgio; abrigo, esconderijo. 3 Qualquer vaso ou vasilha onde se coloca algo. 4 Lugar onde se juntam coisas provenientes de diferentes origens...” Receptáculo aqui pode ser descrito como um objeto recipiente que serve de abrigo para outros objetos.

A modalidade “**cesto de tesouros**” é um brincar livre utilizado para estimular os sentidos e que visam promover os desenvolvimentos motor, cognitivo e afetivo das crianças. Baseada na exploração e na curiosidade dos pequenos esta proposta usa diferentes objetos presentes em um cesto no qual a sua grande maioria é composta de elementos naturais ou feitos de materiais naturais. De acordo com Goldschmied e Jackson (2006) para as crianças “os materiais naturais podem oferecer uma variedade enorme de sensações, segundo sua percepção por meio da boca, dos ouvidos, do nariz, da pele e dos músculos, além dos olhos.” (p.124)

O “cesto de tesouros” torna-se um caminho de surpresas para as crianças rumo ao conhecimento das coisas do mundo. Ela é oferecida a partir do momento em que as crianças conseguem permanecer sentadas sem apoio. Nestas ocasiões as mãos ficam livres para descobrir, alcançar objetos e analisar as diversas sensações. Tais ações são, deveras, interessantes porque a criança passa a coordenar os gestos, o olhar, as sensações e as emoções; resultando em uma atividade cerebral rica e intensa. Goldschmied e Jackson (2006) afirmam que

“o cesto de tesouros bem abastecido, oferecido por um adulto atento, pode proporcionar experiências que são interessantes e absorventes, capacitando o bebê a buscar uma aprendizagem vital para a qual ele está pronto e ansioso”. (p.115)

O “cesto de tesouros”, segundo Goldschmied e Jackson (2006), deve conter elementos que estimulem:

“o tato - textura, formato, peso. Olfato: uma variedade de cheiros. Paladar: tem um alcance mais limitado, porém possível. Audição: sons como o de campainhas, tilintar, batidas, coisas sendo amassadas. Visão: cor, forma, comprimento e brilho” (p.125).

Os elementos para compor o “cesto de tesouros”, de acordo com as sugestões de Goldschmied e Jackson (2006), devem ser de: objetos naturais ou feitos de materiais naturais; objetos de metal; objetos feitos de couro, têxteis, borracha e pele e, objetos naturais de papel, papelão.

transformam em objetos brincantes o que confere qualidade ao brincar. A criança inventa seus modos de brincar, cria uma interpretação individual em relação ao “brinquedo” explorado. Já os brinquedos estruturados são os que possuem função definida com pouca flexibilidade o que restringe a criatividade e a imaginação; são os brinquedos industrializados, vendidos como prontos.



Figura 2 – Jogo Heurístico. Fonte: Imagem do autor - Acervo pessoal

Enquanto manuseiam estes objetos, as crianças se deparam com a oportunidade de perceberem noções sobre estes elementos. Assim, em situação de brincadeira, a criança vai aprendendo as possibilidades dos objetos e construindo conceitos que se servem de base para novas aprendizagens.

Outra modalidade do brincar heurístico é a “**Bandeja de experimentação**”, ela é voltada para crianças de dois anos de idade. Pode-se dizer que é uma derivação do Jogo Heurístico no qual são acrescentados materiais contáveis e não contáveis. A Bandeja de Experimentação se caracteriza em um momento que permite a pesquisa e a elaboração de conceitos de aprendizagem.

Esta modalidade do brincar heurístico consiste na exploração de materiais contáveis e não contáveis em relação com os utensílios de apoio e as bandejas. Os materiais devem ser organizados em ilhas. Ilha 1 - *materiais não contáveis ou descontínuos*: farinhas, areia/areia colorida, arroz, serragem, café, erva mate, sal grosso. As bandejas utilizadas para explorar os materiais não contáveis devem ser sem divisórias internas. Ilha 2 - *materiais contáveis ou contínuos*: pedras, prendedores de roupa,

sementes, tampinhas de garrafa, nozes inteiras, macarrão, pinhão, rolhas. Para a exploração dos materiais contáveis, são indicadas as bandejas com divisórias, como por exemplo: bandejas de ovo, de gelo e de talheres etc. Ilha 3 - *materiais de apoio*: colheres, copos, canecas, conchas, pegadores de massa, peneiras, copos de diferentes tamanhos, funis. Esses utensílios servem para o transporte dos elementos contáveis e não contáveis.



Figura 3 – Bandejas de experimentação. Fonte: <https://mlsimoes-seduc.wixsite.com/meusite/post/bandejas-de-experimenta%C3%A7%C3%A3o-o-que-%C3%A9-isto>.

Segundo Gallina (2018, p. 109), “nesse brincar, a criança tenta compreender o resultado de suas ações e as consequências das mesmas na interação com os materiais”, assim, a modalidade da *bandeja de experimentação* oportuniza contextos investigativos em que as crianças experienciam saberes por meio de ações diretas com os elementos e estas interações promovem a criação noções matemáticas, físicas e outras hipóteses que surgem por meio da brincadeira.

As brincadeiras heurísticas conferem uma aprendizagem exploratória, muita experiência e nenhuma resposta “errada” para ser julgada e avaliada. Elas são imprescindíveis na educação infantil e convergem para potencializar os conhecimentos cognitivos, motores, emocionais e sociais das crianças o que converge para o desenvolvimento humano em sua totalidade.

Referências

FOCHI, Paulo. (org.). **O Brincar Heurístico na Creche: Percursos Pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil – OBECI**. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

GALLINA, Juliana. *et al.* **Bandejas de Experimentação**. In: FOCHI, Paulo (org.). **O Brincar Heurístico na Creche: Percursos Pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil – OBECI**. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HEURÍSTICO. In: **DICIONÁRIO Michaelis**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/heur%C3%ADstico/>>. Acesso em: 19 jan. 2024.

LUGAR DE GENTE FELIZ. **Bandejas de experimentação: O que é isto?** Publicado em 10 de novembro de 2019. Imagem disponível em: <https://mlsimoes-70.seduc.wixsite.com/meusite/post/bandejas-de-experimenta%C3%A7%C3%A3o-o-que-%C3%A9-isto>. Acesso em 06/04/2020.

RECEPTÁCULO. In: **Dicionário Michaelis**. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/receptaculo#:~:text=1%20Lugar%20onde%20se%20recebe,anos%2C%20o%20recept%C3%A1culo%20de%20dejetos.>> Acesso em: 21 fev. 2024.

A Educação Ambiental na Legislação Brasileira

Mariana de Fátima Schiabel

De acordo com Sato (2002), inicialmente a Educação Ambiental foi adotada pela *International Union for the Conservation of Nature* (IUCN,1971), que enfatizou os aspectos ecológicos da Conservação. Após, a Conferência de Estocolmo (1972) que ampliou sua definição e posteriormente a Conferência Intergovernamental de Tbilisi (1977) que definiu a Educação Ambiental como um processo de reconhecer valores e modificar atitudes com relação ao meio ambiente, relacionando a Educação Ambiental com a prática de tomada de decisões e a ética. Nessa Conferência foram definidos os objetivos e as estratégias em nível nacional e internacional. Favoreceu a relação do homem com a natureza, enriquecendo a utilização de informações pela mídia, livros e outros.

Após alguns anos houve a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento- Rio 92, um marco importante para a Educação Ambiental. Diante dessas informações, podemos notar a evolução da Educação Ambiental e cada vez mais a necessidade de incorporar a política, economia e a cultura a fim de desenvolver uma compreensão global do ambiente.

Esse processo vem sendo bastante discutido em nível de legislação. A Constituição Federal de 1988 tratou a Educação Ambiental como elemento essencial para a educação escolar, oferecendo o direito constitucional de todos os cidadãos terem acesso a Educação Ambiental.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 prevê no artigo 29:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando assim a ação da família e da comunidade.

Vale ressaltar que é competência da educação infantil proporcionar aos seus educandos um ambiente rico em atividades lúdicas. Para tanto, segundo o Referencial Curricular (BRASIL, 1998, p.23), “educar

significa [...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros [...]”.

De acordo com o capítulo 1 da Lei 9795/99 de 27 de Abril de 1999

Artigo 1: Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial a sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Artigo 2: A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

A Lei 9.795/99 qualifica a Educação Ambiental, reforça o direito de todos os indivíduos ao acesso a essa educação e propõe objetivos e princípios.

A Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795 de 1999) ressalta no artigo 2º que “a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”.

A Educação Ambiental formal e não-formal segundo a Lei 9795/99 destaca que:

Artigo 9: Entende-se por educação ambiental na educação escolar a desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, englobando:

I – educação básica: a) educação infantil; b) ensino fundamental e c) ensino médio;

II – educação superior; III – educação especial; IV – educação profissional; V – educação de jovens e adultos. (...)

Artigo 13 Entende-se por educação ambiental não-formal as ações e práticas educativas voltadas a sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e a sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente.

Parágrafo único. O Poder Público, em níveis federal, estadual e municipal, incentivará:

I – a difusão, por intermédio dos meios de comunicação de massa, em espaços nobres, de programas e campanhas educativas, e de informações acerca de temas relacionados ao meio ambiente;

II – a ampla participação da escola, da universidade e de organizações não-governamentais na formulação e execução de programas e atividades vinculadas a educação ambiental não-formal;

III – a participação de empresas públicas e privadas no desenvolvimento de programas de educação ambiental em parceria com a escola, a universidade e as organizações não-governamentais.

Os aspectos informais referem-se às ações que são realizados fora do ambiente escolar. Busca aperfeiçoar a consciência dos problemas ambientais e resolver algumas situações com reflexões e debates. O artigo 5 da Lei 9795 /99 prevê uma compreensão integrada do meio ambiente e a complexa relação existente no meio. Garante a democratização de informações do ambiente e fortalece a consciência crítica dos problemas ambientais. Incentiva a participação coletiva e individual para a preservação do meio, estimula que as diferentes localidades do país lutem por uma sociedade equilibrada. Nos aspectos informais é relevante sensibilizar o coletivo tanto nas questões ambientais como na organização do meio ambiente. Essa lei é a mais recente e a mais importante, pois são definidos os princípios da Educação Ambiental (todos possuem direito a educação ambiental).

Na escola a educação ambiental deve estar presente de forma integrada, de modo que todos os professores trabalhem juntos. Alguns objetivos são fundamentais na Educação Ambiental definidos por lei: - fortalecer a consciência crítica sobre problemas sociais e ambientais, - fortalecer a cidadania, - desenvolver uma compreensão integrada do meio ambiente, - democratizar as informações, - incentivo a participação individual e coletiva para preservar o meio. Apesar da difícil consciência dos indivíduos em diminuir os impactos ambientais, os educadores contando com a participação dos alunos são capazes de mostrar a relação entre o homem e a natureza e a necessidade de preservar o ambiente.

Os aspectos formais que são destacados na Lei 9597/99 referem-se às instituições de ensino, em todos os graus, privado ou da rede oficial. A educação ambiental não é uma disciplina curricular, porém o meio ambiente deve estar inserido nas disciplinas, ou seja, deve ser trabalhado de forma interdisciplinar. O meio ambiente deve ser trabalhado de forma integrada com as disciplinas. Os aspectos formais tratam da Educação Básica, Educação Superior, Educação Especial, Educação Profissional e do EJA.

As respectivas leis citadas enfocam a Educação Ambiental, trazendo o direito de todo cidadão brasileiro participar na luta da construção de uma sociedade sustentável.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9795 de 27 de Abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e de outras providências.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Brasília: MEC., 1996.

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

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

BRASIL. Ministério da educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.

SATO, M. **Educação ambiental**. São Carlos: Rima, 2002.

A Importância da Inclusão nas Aulas de Educação Física

Maria Aparecida dos Santos Franco

O artigo a seguir visa tratar da Educação Inclusiva/Especial, uma vez que esta se configura por ser uma vertente educacional importantíssima no contexto social, salientando que, a educação é um direito de todos, fato este que se deve não somente ao acesso ao contexto educacional, como também a permanência, haja vista que, a educação, deve sofrer constantes adaptações, com o intuito preciso de atender as necessidades dos alunos em seus pormenores, independentemente das dificuldades e limitações apresentadas por estes. Entretanto, o artigo a seguir visa contemplar um pouco desse fragmento histórico, ou seja, de como a educação especial ganha sentido e forma ao longo dos séculos, delineando os principais objetivos e metas, enfatizando a importância da readequação, não apenas física como também social do espaço educacional, dando ênfase a necessidade emergente das escolas acolherem incisivamente a todos os alunos, independentemente das dificuldades mais emergentes.

A educação é capaz de transformar o homem em seus diversos âmbitos, seja no aspecto físico, moral e intelectual, respectivamente, uma vez que, esta, em suma, prepara a criança para o convívio na sociedade, sem falar na apropriação de bens culturais, capacidade de reflexão, discernimento, entre outros (Santos, 2012)

Entretanto, a educação, que hoje vista como um direito de todos, nem sempre foi assim, isso porque, a mesma pertencia apenas aos ricos, sendo que foi gradativamente se transformando em assistencialista, até os dias atuais, onde todos, indistintamente, possuem direito, não apenas ao acesso, bem como a permanência no contexto escolar.

Sendo assim,

Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Fernandes (1992) afirma que, a educação no Brasil, nunca foi uma prioridade, isso porque, ela sempre foi sendo deixada em segundo plano, visando apenas amenizar as mazelas sociais e atender as principais prioridades voltadas para os cuidados infantis.

No entanto, com a promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) no ano de 1996, a educação passou a ser redimensionada, priorizando um processo significativo, bem como a inclusão, de forma geral, isso porque, as pessoas com necessidades especiais sempre foram desvalorizadas e submetidas as piores condições de sobrevivência, sendo sempre isoladas do convívio social.

Todavia, em consonância a LDB e outras políticas educacionais, vem a alteração do sistema estadual, isso porque, esse, basicamente, é formado por interesses capitalistas, redimensionando a participação pública nas decisões políticas e educacionais vigentes.

Contudo, Bruno (2008) ressalta que, as políticas públicas são e sempre foram ações muito complexas e que se transformam incisivamente, isso porque, esta, em suma, nada mais é do que uma série histórica acoplada a interação humana, necessitando da compreensão das ações e intenções das pessoas.

Portanto, a política educacional está intrinsecamente ligada à conquista da cultura, tal qual a percepção crítica e a potencialidade humana, almejando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, concomitantemente, se sobressaindo o importantíssimo papel que a educação exerce em todo esse contexto, já que, lidar com a educação consiste em lidar com as diferenças, sejam estas nos âmbitos culturais e sociais.

Neste sentido, ninguém pode ser excluído do sistema educacional e nem do social, respectivamente, fato este, que se deve a necessidade de reiterar pela luta a inclusão de todos, de modo que,

Educação inclusiva é o conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a realidade das escolas à realidade do alunado que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana. Nenhum tipo de aluno poderá ser rejeitado pelas escolas. As escolas passam a ser chamadas inclusivas no momento em que decidem aprender com os alunos o que deve ser eliminado, modificado, substituído ou acrescentado nas seis áreas de acessibilidade, a fim de que cada aluno possa aprender pelo seu estilo de aprendizagem e com o uso de todas as suas múltiplas inteligências. Sasaki (2006, p. 15)

A exclusão social sempre andou atrelado à socialização do homem, porém, essa primeira nem sempre ocorreu de maneira ideal, já que, os portadores de necessidades especiais foram, por muito tempo deixados de lado, sendo submetidos as piores humilhações possíveis, sendo excluídos do contexto social por serem considerados incapazes. Em meio a isso, surgiu a ideia de integração destas pessoas à dinâmica escolar, o que, sem sombra de dúvidas, foi um processo desgastante e muito criticado por diversos estudiosos, isso porque ele mais excluía, do que incluía propriamente dito.

Em meio a esses documentos e declarações emergentes, passa a se delinear o que é a Educação Especial, sendo que, Mazzota (2005, p. 11) aponta que, essa, de certa forma, consiste em ser uma,

Modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes da maioria das crianças e jovens. Tais educandos, também denominados de “excepcionais”, são justamente aqueles que hoje têm sido chamados de “alunos com necessidades educacionais especiais”. Entende-se que tais necessidades especiais decorrem da defrontação das condições individuais do aluno com as condições gerais da educação formal que lhe é oferecida.

A educação especial e inclusiva, entretanto, se configura por ser a forma ideal de contemplar as dificuldades referentes à aprendizagem, seja esta em qual âmbito, de modo que, este assunto é muito complexo, se pensar que,, uma ação equivocada, acaba por culminar com a exclusão, propriamente dita.

Para apoiar a Educação Especial, tem a Política de Educação Inclusiva e a Política Nacional de Educação Especial, sendo que estas vem se estabelecendo desde a promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases.

Por conseguinte, a Constituição tem por principal objetivo a promoção do bem, independentemente de raça, cor, idade, sexo, origem, entre outros, priorizando o exercício da cidadania, assim como, a criação de programas voltados para o atendimento especializado para os portadores de necessidades especiais.

Pensando nisso, e se baseando nas Políticas Nacionais Inclusivas, é que, é importante considerar que,

Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infreqüentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 5)

Os sistemas educacionais, diante disso, tem por dever a inserção de todos os alunos no sistema regular de ensino, estando aí à necessidade de reorganização dos atendimentos e adaptação da escola para contemplar todos os alunos, indistintamente.

No que tange a Educação Física Inclusiva, vale ressaltar que, essa, em suma, não deve ser diferente, fato este que se deve a mesma ser um fator preponderante no que concerne o desenvolvimento humano em todas as suas plenitudes. Dessa forma, quando nos preparamos para o trabalho na área educacional, seja este em qual função for, precisamos ter em mente que, nos depararemos com inúmeras situações, inclusive a de necessidades especiais, onde, como já foi mencionado anteriormente, condiz com o encontro de inúmeras situações longe do ideal, isso porque, a sala de aula está bem longe de ser um espaço homogêneo, se configurando por ser um espaço dotado de inúmeras peculiaridades.

É fundamental considerar que, a educação engloba uma série de fatores e pessoas, sendo que estes, em suma, são distintas e necessitam de uma adaptação eminente, a fim de atender a todos as peculiaridades e individualidades recorrentes, haja vista que, a educação é um espaço amplo e dotado de inúmeras possibilidades e desafios, que exigem de nós um preparo incisivo para enfrentar tais lutas.

Referências

ANAIS DA I CONFERÊNCIA NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 2006. Disponível em: http://www.sst.sc.gov.br/arquivos/Mocoos_Aprovadas.doc Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. **Constituição Federal 1988**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008b.

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

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **A construção da escola inclusiva**: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil. In Revista @mbienteeducação, São Paulo, v.1 - n. 2, p. 56-67, ago./dez. 2008.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994.

FERNANDES, Florestan. **A transição prolongada**. São Paulo, Cortez, 1990.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. In Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 46 jan.|abr. 2011.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Elisama de Almeida. **DIFERENTE É SER IGUAL**: a inclusão de crianças com deficiência no ensino regular e as contribuições da família e do serviço social. 2012.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006. SIGNIFICADO DE EDUCAÇÃO. O que é Educação. 2019. Disponível em <Significado de Educação (O que é, Conceito e Definição) - Significados> Acesso em: 20 out. 2022.

Literatura Infantil e a Inclusão: Evidências e Possibilidades para o Desenvolvimento Infantil

Michele Varotto Machado

Compreendida como um gênero literário repleto de possibilidades e riquezas imprescindíveis para o trabalho pedagógico e, mais ainda, para o desenvolvimento das crianças, a Literatura Infantil, permite por sua leitura e exploração a “viagem” por universos inimagináveis, repleto de riquezas, fantasias, conhecimentos e percepções. Além disso, pela Literatura é possível explorar e compreender o mundo do qual se faz parte, despertando o gosto pela leitura, fazendo com que a criança passe a ler o mundo, para que aos poucos, possa ir compreendendo o código de escrita (alfabeto), e assim, apropriando-se da linguagem alfabética e de sua utilização, bem como aprimorando ainda mais suas possibilidades de expressão e compreensão.

Ao compreender-se a importância da Literatura notamos que essa trabalha com os aspectos que fazem parte da vida humana, trazendo uma série de significações e identificações em sua leitura. Por isso, a questão da deficiência, especialmente no que se refere à forma com que a mesma é abordada nas obras literárias têm um impacto na maneira com que as crianças apropriam-se do mundo e entendem essas questões, podendo ser feita de uma forma inclusiva e valorativa ou excludente.

Por isso, o presente artigo tem como objetivo apresentar e discutir a deficiência e sua representatividade na Literatura Infantil. Para isso, selecionamos duas Literaturas Infantis consideradas clássicas: *Dumbo*¹ e *O Patinho Feio*², a partir das quais trazem reflexões sobre a forma com que a pessoa com deficiência é abordada em seu interior, permitindo reflexões sobre o papel docente e a forma com que a Literatura pode

1 *Dumbo* [DVD]. Estados Unidos: Walt Disney Productions, 1941. (64 min.), son., cor, legendado.

2 ANDERSEN, Hans Christian. *O Patinho Feio*, in *Contos de Andersen – ilustrações de Matthieu Blanchin*, tradução Virginia Kuster Puppi – São Paulo: Paulus, 1996.

ser abordada e explorada junto às crianças, destacando a importância da inclusão como um meio de construção de uma sociedade mais justa, ética e solidária.

A representação da deficiência na Literatura Infantil

Infelizmente ainda é muito difícil que se encontrem na Literatura Infantil, obras que trabalhem com a temática da deficiência. Porém, mesmo pouco percebidas, essas questões contam com um número significativo de obras editadas, as quais chegam, segundo Figueira (2000), a uma média de 246 livros destinados a questão da deficiência no Brasil.

Ainda de acordo com o autor, essas obras buscam

(...) oferecer a professores, pais, leitores em geral e profissionais diversos, uma relação de livros a mais diversificada possível, que lhes permita discutir, com crianças e jovens, a situação da pessoa deficiente em nossa sociedade (FIGUEIRA, 2000, p. 40).

Porém, essas retratam a pessoa com deficiência de três maneiras: na maioria dos resumos que fazem referência direta à presença destas personagens, elas surgem como aquelas (especialmente as personagens humanas) que perseveram num discurso de resignação, capaz, por vezes, de valer-lhe o prêmio da “normalidade”, milagrosamente conseguida; o diferente/deficiente depende da interposição de um “normal” entre si e o mundo, para viabilizar sua existência; e/ou o diferente feliz é o diferente exilado. Uma existência plena só é possível fora do universo da “normalidade”. (FIGUEIRA, 2000, p. 40-41).

Nota-se assim que na maioria das produções de literatura infantil que retratam a pessoa com deficiência, essa aparece de maneira distorcida. Tais produções são responsáveis por fazer perdurar uma postura de preconceito que precisa ser superada e trabalhada de maneira consciente e crítica, especialmente no espaço escolar.

Para isso, para Figueira (2000), a literatura é repleta de armadilhas que enredam a pessoa com deficiência na contraposição entre bondade e maldade, ou seja,

Ou o mutilado é bom, sábio, virtuoso, heróico - e com isso neutraliza-se, compensa-se, a deficiência; ou é cruel, malicioso, covarde, objeto - e com isso estigmatiza-se a diferença. O folclore também não é imune a esse viés, exemplos disso são os gênios silvestres: saci-pererê e curupira - maliciosos, hostis, porta-vozes de desgraças e enredamentos - mutilados ambos. (FIGUEIRA, 2000, p. 42).

Isso significa que as obras literárias colocam a pessoa com deficiência em uma posição de “coitadinho” ou de próprio “culpado” pelo que apresenta, por exemplo, algumas histórias os animais foram castigados ficando mudos, mancos, surdos por falar demais e incomodar; ou ainda, o grilo que perdeu as pernas por tanto pular. Ora, a culpabilização da vítima parece ser a resposta por sua deficiência. Que visão, passamos a nossas crianças com isso?

Tal situação permite pensar sobre a forma com que a deficiência aparece na literatura infantil e mais ainda a notarmos a maneira com que essa adentra no imaginário das crianças. Devemos aboli-las de nossa formação? Muito pelo contrário, a problematização, a forma com que a literatura é apresentada a criança, faz toda a diferença na maneira com que essa irá apropriar-se dessas questões e externalizá-las em sua conduta.

Além de formas diretas de trabalhar com os conceitos de deficiência nas obras infantis, há aquelas que trazem os preconceitos e os reforçam de maneira inconsciente. Como o filme “Dumbo”, o qual segundo Satow (1992) apresenta estigmas e marginalizações, uma vez que mesmo parecendo uma estória inofensiva, apresenta uma série de estereótipos que vão sendo transmitidos de forma indireta, um exemplo é:

(...) a personagem principal deste desenho é um elefantinho que já vem ao mundo com uma deformidade física. Ou seja, suas orelhas são grandes demais. Enquanto a família desconhecia a deformidade, pois as orelhas estavam atrás do corpo de Dumbo, o que cobria parcialmente a deformidade, todos diziam que estavam felizes, alegres, orgulhosos de terem-no no seio familiar. Depois do espirro dado pelo bebê... as orelhas se abriram e as atitudes de contentamento deram lugar ao espanto, à indignação da família do mesmo. (...)

Refeitas do espanto, as elefantas começaram a fazer galhofas referentes ao defeito do mais novo membro daquele círculo social, que acabou ficando com o apelido de Dumbo, resultado do trocadilho do seu nome verdadeiro, Jumbo J.R., e a palavra específica de estigma “dumb” que significa tolo, estúpido. Esse apelido desabonador foi-lhe imputado devido a uma deformidade original... sendo motivo para humilhação por parte dos seres normais e depósito de mais atributos depreciativos e, conseqüentemente, vítima de agressões físicas e morais... (...)

Quando Dumbo chegou à primeira cidade, pois ele nasceu a caminho desta, foi agredido com safanões e zombarias por parte de alguns meninos que vão ao circo, ambiente

social do qual Dumbo faz parte... (...) Naquela noite, no circo, na hora de Dumbo entrar em ação (mergulhando no ar a vários metros do chão, cair numa tina d'água e agitar uma bandeirinha), ele voa e todos (público e componentes do circo) ficam espantados ao ver o fenômeno. Logo a nação inteira noticia o fato, colocando Dumbo como herói, astro de cinema, investimento de grande porte, etc. Após o primeiro voo, o elefantinho passa de segregado e ser inferior para o estrelato e orgulho do circo, ganhando o direito de ficar ao lado de sua mãe e dos carinhos dela, e, consequentemente, o direito de ser feliz... (SATOW, 1992, p. 16-18)

Ora, ao lermos todo esse enredo de Dumbo, podemos incorrer a conclusão de que somente um herói diferente tem o direito de ser feliz. Colocando o emocional e a forma de construção de seu enredo, sem que para isso seja necessário nenhum tipo de reflexão, mas reforçando a ideia de que a pessoa com deficiência “é feia, mas pode ter um final feliz”. Questões estas que podem ser encontradas na “história de um patinho feio, mas que se tornou lindo com seus iguais”? Ele não poderia ser lindo com os diferentes? Ele não poderia ser um “pato diferente”? Por que ele precisava ser igual? E a atitude de seus colegas? Seu final feliz, então, vem não por ele ser aceito em suas diferenças, mas por ele descobrir os seus iguais?

Tais reflexões são fundamentais para a inserção da Literatura Infantil no cotidiano escolar, obras clássicas como as citadas se fazem presentes no cotidiano da educação das crianças, e mesmo, trazendo a sensação de histórias e situações felizes, de “superação”, na verdade, como Mantoan (2015) afirma, essas condizem com a perpetuação da exclusão escolar, forjada e revestida na ideia de “valorização das diferenças”, quando na verdade incute a ideia de que ser diferente é algo que precisa ser superado, e mais ainda, como nas literaturas apresentadas acima, a necessidade de busca por “seus iguais” ou por manifestações extraordinárias.

Isso não significa que se devem abolir os clássicos, contos infantis, como “Dumbo” ou “Patinho Feio”, do interior da sala de aula, ou da leitura para as crianças, mas se enfatiza a necessidade de que as questões aparentes nessas e em outras obras literárias sejam problematizadas, discutidas com as crianças desde a mais tenra idade, procurando “soluções”, ou seja, outras “saídas” para essas personagens, para que as

mesmas não fiquem como “heróis e felizes por serem aceitas por seus iguais”.

Minimizar o preconceito implica em impedir que esse se instale desde a infância, e a Literatura Infantil exerce um papel crucial nesse processo, ajudando na problematização e no combate a qualquer forma de discriminação. Para isso, precisamos de livros que descrevam corretamente a psicologia das personagens deficientes, que os mostrem integrados ao meio, pois como destaca Góes (1991), a construção de uma sociedade melhor e mais solidária perpassa pelo desenvolvimento da reflexão, debate e crítica sobre todas as situações sociais.

Portanto, um trabalho pedagógico inclusivo por meio da Literatura Infantil exige, como destacado por Mantoan (2015) uma postura ética, reflexiva, crítica e problematizadora, que dê espaço para as opiniões infantis, que traga elementos para serem discutidos, e que possa desenvolver as crianças como seres éticos, justos e que juntos busquem a construção de um mundo mais humano e solidário.

Mais Algumas Considerações

Nota-se, portanto com base nesse estudo que a questão da deficiência é vista numa esfera do “diferente” de forma pejorativa, precisando de superação de suas condições ou de busca “pelos seus iguais”, sem valorização da diferença e muito menos, tratando de aspectos que adentrem na inclusão, fatores esses que podem trazer um estereótipo discriminatório e, ao mesmo tempo, uma identificação errônea do sujeito. Por outra via, nota-se o quanto a Literatura também pode contribuir de maneira positiva para a superação de estereótipos e visões preconceituosas em nossa sociedade.

Para isso, destacou-se a forma com que a representação da deficiência aparece nas obras literárias destinadas ao público infantil. E nesse entremeio, portanto, destaca-se o quanto ainda, implicitamente, são transmitidas às nossas crianças, em seus enredos, posturas subversivas, estereotipadas e preconceituosas sobre esse assunto.

Por fim, enfatiza-se a necessidade de a literatura ser uma via de problematização, discussão e promoção da criticidade, levando nossas crianças a refletirem sobre a imagem passada, e adotarem posturas que superem qualquer tipo de visão preconceituosa.

Referências

FIGUEIRA, Emílio. As pessoas com deficiências no contexto da literatura infanto-juvenil e didática. **Mimesis**, Bauru, v. 21, n. 1, p. 39-52, 2000. Disponível em: https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v21_n1_2000_art_03.pdf , Acesso em: dez. 2023.

GÓES, L. P. de S. Apresentação. In.: CRUZ, M. **O deficiente e as diferenças na leitura infantil e juvenil**: bibliografia. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo - Seção de Bibliografia e Documentação, 1991.

MANTOAN, M. T.E. **Inclusão Escolar**: o que é? Porquê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

SATOW, S.H. Dumbo: Estigma e marginalização. **Integração**, v. 4, n. 16, p. 15-18, mar. 1992.

O Processo de Avaliação na Educação Infantil

Mirela Mayume Yabuki Pizelli

A avaliação é um processo que sempre existiu em nossas vidas. Não há como viver sem avaliar-se ou avaliar. Ela é um ato permanente, pois estamos constantemente refletindo sobre o que fizemos ou vamos fazer. No que se refere às crianças, a avaliação permite que elas acompanhem suas conquistas, dificuldades e possibilidades ao longo de seu processo de aprendizagem.

O processo de avaliação na educação infantil precisa considerar o percurso trilhado pela criança sem julgamentos, notas ou rótulos e fornecer elementos para que o professor repense suas práticas e possa reelaborar suas estratégias e metodologias.

Esse processo, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), “não tem como objetivo a promoção, seleção ou classificação dos pequenos e precisa considerar a observação crítica e a criatividade das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano”. Conforme o documento a avaliação é:

A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; A não retenção das crianças na Educação Infantil (DCNEI, 2010 p. 29).

A avaliação pode dar subsídios para que os professores possam analisar e compreender melhor o desenvolvimento da criança: cognitivo, social e afetivo dos alunos, pois Hoffmann (2010) salienta que o objetivo maior da avaliação na educação infantil é de analisar, observar, e registrar as etapas percorridas pela criança, sendo “uma prática investigativa

e não sentenciosa, mediadora e não constatativa. Não são os julgamentos que justificam a avaliação, as afirmações inquestionáveis sobre o que a criança é ou não é capaz de fazer” (HOFFMANN, 2010)

Segundo Gabriela Portugal [apud Karina Padial, 2014] “As crianças não se desenvolvem todas da mesma maneira, é preciso respeitar o tempo de cada uma delas, sua individualidade, procurando abordagens que captem a unicidade e autenticidade de cada uma”. Principalmente considerando o seu desenvolvimento dentro dos contextos e das rotinas, pois crianças sofrem influência da realidade cultural e social das quais estão inseridas.

Avaliar é acompanhar a construção do conhecimento do aluno e cuidar para que ele aprenda no sentido de desenvolvimento moral e intelectual.

Conforme a BNCC (2017), os comportamentos, as habilidades e os conhecimentos de vivências são aprendizagens indispensáveis e essenciais na Educação Infantil. Essas aprendizagens envolvem interações com outras crianças e brincadeiras. O documento aborda sobre as aprendizagens e especificidades de cada grupo etário desta modalidade, alertando que os educadores desta etapa de formação que “[...] esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica” (BRASIL, 2017).

Além disso, a avaliação na educação infantil deve ser autêntica e contextualizada, incorporando observações diárias do comportamento, interações e atividades das crianças no ambiente escolar. Isso pode incluir registros escritos, fotografias, vídeos e portfólios que refletem o processo de aprendizagem da criança ao longo do tempo. Esses registros não apenas fornecem uma visão abrangente do desenvolvimento da criança, mas também permitem que os pais e responsáveis participem ativamente do processo educacional de seus filhos.

É importante destacar que a avaliação na educação infantil deve ser sensível ao estágio de desenvolvimento de cada criança e baseada em padrões de referência apropriados para essa faixa etária. Isso significa que os educadores reconhecem e valorizam as diferentes formas de expressão e aprendizagem das crianças, levando em consideração suas experiências individuais, culturais e sociais.

Em resumo, a avaliação na educação infantil é um processo dinâmico e contínuo que visa apoiar o desenvolvimento integral das crianças, promovendo uma abordagem centrada na criança, colaborativa e contextualizada. Ao adotar uma abordagem holística e formativa da avaliação, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem enriquecedores que atendam às necessidades individuais de cada criança, preparando-as para uma vida de aprendizado contínuo.

Referências

_____. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Curricular Comum**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 mar. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para Educação Infantil**. MEC SEESP, 2017. Disponível em: [Diretrizes Curriculares.indd \(mec.gov.br\)](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/). Acesso em: 10 mar. 2024.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2010.

PADIAL, Karina. **Avaliação na Educação Infantil**. Outubro de 2014. Disponível em: [Avaliação na Educação Infantil - O olhar sobre as crianças \(gestaoescolar.org.br\)](http://gestaoescolar.org.br/). Acesso em: 10 mar. 2024.

Alfabetização: Leitura e Escrita Significativas

Nadja Silva dos Santos Antonietti

A necessidade que nós educadores precisamos ter com relação a diversificar nossas metodologias, fazer uso de atividades práticas e lúdicas para que a criança se sinta motivada a aprender coisas novas, como ler e escrever no processo de alfabetização é importante para o processo de desenvolvimento das crianças para sua vida social. Algo que desenvolva habilidades e competências, contribuindo de maneira eficiente para uma educação de qualidade e fazer uso das mesmas no seu cotidiano é de suma importância para que esse processo aconteça de forma significativa e prazerosa.

A minimização da compreensão de que cada criança tem seu ritmo de desenvolvimento quanto a sua escrita e leitura no início de sua alfabetização, são um dos problemas que encontramos no dia a dia escolar. Para isso, nós enquanto professores alfabetizadores, temos que ter como meta o ato de demonstrar a diversidade que precisa ter perante as metodologias de ensino e como enriquecer a didática nas atividades propostas para os educandos.

O tema apresentado justifica-se pela necessidade que nós educadores precisamos ter com relação a diversificar suas metodologias, fazer uso de atividades práticas e lúdicas para que a criança se sinta motivada a aprender coisas novas, como ler e escrever no processo de alfabetização; algo que desenvolva habilidades e competências, contribuindo de maneira eficiente para uma educação de qualidade.

Destaca-se aqui a importância do trabalho do pedagogo, em desenvolver no seu aluno um aprendizado significativo, prazeroso quanto à construção e ao desenvolvimento de sua leitura e escrita, tornando-o um cidadão atuante e participativo dentro do seu contexto social; objetivando demonstrar o produto de todo o processo que se fizer necessário para tornar concretizado o aprendizado do aluno.

Cabe ao professor buscar variedades metodológicas para tornar as aulas mais dinâmicas e lúdicas para o educando. Habilidades que introduzem o processo de leitura e escrita por meio das brincadeiras são suporte para uma aprendizagem significativa e para o desenvolvimento de forma integral do aluno. Apostar em conteúdos/metodologias que exercitem e estimulem os objetivos almejando: a compreensão do sistema de escrita alfabética em segmentos sonoros e letras; o comparar escritas convencionais e não convencionais, observando semelhanças e diferenças; o ler e compreender, em colaboração com os colegas, listas de regras e regulamentos, que organizam a vida na comunidade escolar, entre outros textos do campo da vida pública, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional, o estilo e a finalidade do gênero. Ao ler em voz alta, compartilhar suas próprias experiências com a leitura e a escrita, e encorajar discussões e debates, os professores mostram aos alunos a relevância dessas habilidades na vida cotidiana.

Os professores são os guias que ajudam as crianças a adquirir as habilidades necessárias para compreender e expressar ideias por meio da leitura e escrita, que são essenciais para o sucesso acadêmico e para a participação ativa na sociedade.. Ao proporcionar experiências de aprendizado envolventes e diversificadas, os professores podem tornar o processo de alfabetização mais significativo e prazeroso para os alunos. Isso pode incluir a introdução de uma variedade de gêneros literários, materiais didáticos relevantes e atividades interativas que fomentem o interesse e a curiosidade das crianças.

Além disso, o professor desempenha um papel crucial na identificação e no atendimento às necessidades individuais dos alunos. Cada criança tem seu próprio ritmo de aprendizado e estilos de absorver informações e, as estratégias de ensino devem ser adaptadas para atender a essas necessidades. Isso pode envolver a oferta de apoio adicional para alunos que enfrentam desafios ou o desenvolvimento de atividades mais desafiadoras para alunos que avançam rapidamente.

Contudo, acredito ser esse o nosso papel enquanto professor mediador de, além de proporcionar um ambiente letrado e agradável, estar sempre atuante e disponível para aguçar a atenção das crianças para que entrem nesse mundo da leitura e escrita, de forma prazerosa, significativa.

Referências

APOSTILA: **Alfabetização e letramento na prática pedagógica**. Jaboticabal, 2010.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRANCHU, Eglê. **Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. **Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas – professor alfabetizador**. 2 ed. São Paulo: FDE, 2009.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. **Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas – professor alfabetizador**. 3 ed. São Paulo: FDE, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Sites Consultados

A BRINQUEDOTECA NA ESCOLA. Disponível em: http://lisane.pro.br/Disciplina%5CTeoPratJogos%5CMaterial%5CArtigos%5CUnidadeII%5ca_brinquedoteca.pdf. Acesso em: 25 jul. 2014.

Problemas de Aprendizagem

Patricia Miriam de Genova Nazário

Segundo Grigorenko e Sternberg (2003, p. 29) a Dificuldade de Aprendizagem configura-se por um distúrbio em um ou em mais processos psicológicos básicos envolvidos no uso da linguagem falada ou escrita, o que acarreta problemas de ordem auditiva, vocal, cognitiva, escrita, leitura, fazer a soletração de palavras e em realizar operações matemáticas, ou de acordo com Smityh (2001, p.14) Dificuldades de Aprendizagem são “problemas neurológicos que afetam a capacidade do cérebro para entender, recordar ou comunicar informações”.

Nesse pressuposto, o que consideramos como Problemas de Aprendizagem devem ser trabalhados e entendidos como fatores que geram dificuldades para a construção do aprendiz que é um ser pensante, possuidor de histórias, emoções, desejos e com um compromisso político e social.

A definição para o termo de Problemas ou Dificuldades de Aprendizagem torna-se muito complexa quando separada do contexto cultural escolar, onde o que pode ser uma dificuldade de aprendizagem em determinado local pode não ser em outro.

Então, podem-se definir Problemas de Aprendizagem como todas e quaisquer variáveis capazes de bloquear ou de dificultar o processo natural de aprendizagem pelo indivíduo de forma natural, ou de acordo com a Organização Mundial de Saúde – OMS/1992 – CID – 10 é:

Grupos de transtornos manifestados por comprometimento específicos e significativos no aprendizado de habilidades escolares. Estes comprometimentos no aprendizado não são resultados diretos de outros transtornos (tais como retardo mental, déficits neurológicos grosseiros, problemas visuais ou auditivos não corrigidos ou perturbações emocionais) embora eles possam ocorrer simultaneamente em tais condições. (OMS/1992 – CID – 10, p. 237).

De acordo com Pichon-Riviere (2000), Problemas de Aprendizagem compreendem:

Os transtornos de aprendizagem compreendem uma inabilidade específica, como de leitura, escrita ou matemática, em indivíduos que apresentam resultados

significativamente abaixo do esperado para seu nível de desenvolvimento, escolaridade e capacidade intelectual.” (PICHON-RIVIERE, 2000, p.127)

São exemplos de dificuldades de aprendizagem: Dislexia – dificuldade com a leitura, Disgrafia – dificuldade com a escrita, Discalculia – dificuldade de operações matemáticas envolvendo números, Transtorno de Déficit de Atenção TDAH – dificuldade de concentração, inquietação, agitação, Dislalia – dificuldade com a fala, entre outras.

Qualquer pessoa que apresente qualquer dificuldade de aprendizagem, não é impedida de adquirir novos conhecimentos, muito menos deve ser considerado menos capaz, apenas requer uma atenção especial da equipe pedagógica, para que possam abordar os conteúdos de forma a facilitar o processo de assimilação.

De acordo com Mota e Pereira (s.d):

A aprendizagem é um processo contínuo que ocorre durante toda a vida do indivíduo, desde a mais tenra infância até a mais avançada velhice. Normalmente uma criança deve aprender a andar e a falar; depois a ler e escrever, aprendizagens básicas para atingir a cidadania e a participação ativa na sociedade. Já os adultos precisam aprender habilidades ligadas a algum tipo de trabalho que lhes forneça a satisfação das suas necessidades básicas, algo que lhes garanta o sustento.

Nesse sentido, observa-se que muitos fatores podem implicar e afetar o processo de aprendizagem de uma criança, onde os mesmo podem influenciar para a vida toda se o mesmo não tiver amparo de um profissional e da família. Deve-se valorizar toda conquista, deixando a criança cada vez mais confiante e motivado ao estudo.

Referências

- Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID – 10: **Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GRIGORENKO, Elena L. STERNBERG, Robert J. **Crianças Rotuladas** – O que é necessário saber sobre as Dificuldades de Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DSM-IV-**Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**:. 4., 1995. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1212>. Acesso em 18/08/2023

MOTA, Maria Sebastiana Gomes; PEREIRA, Francisca Elisa de Lima. **Processo de construção do conhecimento e desenvolvimento mental do indivíduo.** Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ezkmLr2MoQ0J:portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tccdesenvolvimento.pdf+&cd=5&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 28/10/2023.

PICHON-RIVIÉRE, E. **A teoria do vínculo.** São Paulo, Martins Fontes, 2000.

SMITH & STRICK. **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z.** São Paulo: Artes Médicas, 2001.

Desafios na Educação Pós Pandemia

- Uma Nova Sociedade Escolar

Patricia Maria Patrizi Pratta

Alguns autores, como relata Dias¹, sugerem que vivíamos em uma “Sociedade do Cansaço” devido ao esgotamento pela velocidade adotada em nossas vidas. E pelo sistema social adotado no cotidiano, levando a indivíduos inquietos, hiperativos, que realizam inúmeras tarefas simultaneamente na busca de uma maior produtividade e desta maneira

Dias¹, com base em Foucault e Han, coloca que, na ânsia da sociedade alcançar o máximo desempenho existe um comportamento de auto exploração, autossuperação, inovação, para produzir cada vez mais e melhor. E a pandemia do COVID-19 acelerou ainda mais estas características sociais e hoje, o novo normal vem sendo descrita como a “sociedade do cansaço”.

O coronavírus agiu como um espelho refletindo e agravando muitas crises sociais e sintomas das doenças já preexistentes como, depressão, ansiedade, distúrbios do sono. E o interessante é que os contaminados pelo coronavírus apresentam um sintoma importante e que persiste por um bom tempo após estarem curados, o cansaço, um esgotamento físico e mental. Esta seqüela foi denominada como “Síndrome da Fadiga”¹.

Os indivíduos saudáveis em *home office*, apesar de não terem mais os deslocamentos até o trabalho, ainda assim se cansam ainda mais do que quando trabalhavam presencialmente. O trabalho já não necessita de deslocamentos, rituais para se arrumarem para sair de casa, organizar espaços para reuniões e principalmente não existe mais uma estrutura temporária fixa. O trabalho agora é solitário ao mesmo tempo que toda interação é virtual, o que cria uma exaustão pela falta de contatos sociais¹.

No ambiente escolar, com o fechamento total ou parcial das escolas, levando as aulas também para o ambiente virtual, onde as crianças perderam a capacidade de brincar e interagir com colegas, perdendo oportunidades de socialização, aprendizado e desenvolvimento socio-emocional também sofreram o mesmo efeitos do isolamento que os

adultos em *home office* com uma maior demanda de suas habilidades, mas que ainda não tinha sido despertadas ou inicialmente desenvolvidas. Porém, o reflexo disto no desempenho escolar das crianças não gerou um comportamento de alta produtividade uma vez que foram eliminadas as interações dispersivas entre as crianças quando estão em sala de aula. As desigualdades sociais também colaboraram para expor ainda mais as crianças desfavorecidas e vulneráveis criando um problema educacional, principalmente para o retorno às aulas presenciais após a pandemia estar sob controle^{1,2}.

Quanto a aprendizagem obtida nestas condições de maior desigualdade criada pelo ensino remoto por conta da pandemia da COVID-19 e pelo não cumprimento do ano letivo com todos os elementos que o constituem aumentou ainda mais um déficit de aprendizagem¹.

Como parte da estratégia de intervenção para corrigir esta defasagem, as escolas precisaram aumentar a carga horária, estruturar os conteúdos que não foram aprendidos, programas de tutorias em pequenos grupos e outros projetos que venha a contribuir com este objetivo educacional.

Além de planejar pedagogicamente o retorno às aulas a fim de mitigar as diferenças educacionais que aumentou e evidenciou fragilidades no ensino, diversos estudos surgiram para criarem diretrizes para um retorno seguro e gradual às atividades educacionais pós-pandemia. Estes estudos incluem medidas médico-sanitárias para um retorno ao formato presencial das aulas em um ambiente seguro e adequado às atividades educacionais além da flexibilização do currículo^{2,3}.

Segundo Vygotsky, a criança adquire conhecimento e desenvolve habilidades através da interação do sujeito com o meio e com outro sujeito. Sendo assim, como sujeito cultural, a aprendizagem das crianças, que aprende por meio da linguagem, sofreu profundos danos por terem que utilizar meios de comunicação inadequados para o desenvolvimento básico e saudável nos âmbitos socioemocional e pedagógico de um sujeito tão pequeno^{2,3}.

Como já comentado anteriormente, as crianças também sofreram efeitos negativos da pandemia, tanto quanto os adultos, pois a incerteza, o medo da doença e de suas implicações como a morte, estresse, o isolamento social, a falta de rotina e o ambiente familiar instável de algumas famílias contribuíram para o aumento dos níveis de ansiedade, estresse

e dificuldades emocionais e principalmente a falta de suporte emocional adequado durante este período desafiador^{2,3,4}.

A Organização Mundial da Saúde considera que “a saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doença”⁵.

O Ministério da Saúde (Ministério da Saúde apud Bianchini et al, 2024) a saúde é “um estado de bem-estar no qual o indivíduo está ciente de suas próprias habilidades, pode lidar com o estresse normal da vida, pode trabalhar de forma produtiva e é capaz de contribuir para sua comunidade”.

Sobre a saúde psicológica, o bem-estar psicológico possui três vertentes: 1) pessoal: pensamentos positivos, autoestima adequada e otimismo; 2) interpessoal: cuidado responsável, relacionamento com os outros, sentimento de pertencimento; 3) competências e conhecimentos: aprendizagem, tomada de decisão, resposta aos desafios da vida. Dessa maneira, a saúde mental é composição multidisciplinar que engloba condições pessoais e sociais” (Ramírez et al., 2020 apud Bianchini et al, 2024).

Desta forma, é importante compreender que a saúde é algo complexo e o estado de saúde sofre inúmeras influências não só física como ambiental. Por isso a Pandemia da Covid-19 e o isolamento social em decorrência desta, contribuíram para diversas doenças associadas ou em conjunto com a Covid-19.

Bianchini, et al. apresenta vários resultados de estudos realizados com crianças e adolescentes até 18 anos em isolamento devido à Pandemia da Covid-19. Nestes, o impacto se somou à condição de que a maioria destas pessoas moravam em apartamento e possuíam uma restrição também das atividades físicas pela limitação dos espaços e quanto menor a criança, maior risco no desenvolvimento neurológico:

“A Sociedade Brasileira de Pediatria aponta que traumas psicológicos graves ocorrem quando situações fora da ordem das experiências normais de vida excedam a capacidade de elaboração mental do indivíduo, deixando marcas na mente. Com isso, temos que a pandemia do COVID-19 junto ao isolamento social trouxe inúmeros impactos na saúde psíquica de criança e adolescentes, devido ao aumento de tempo de tela e diminuição de atividades físicas. Segundo Patra et al. (2021), os sistemas neurobiológicos (eixo hipotálamo-hipófise-adrenal e circuitos dopaminérgicos) estão em desenvolvimento

na infância e adolescência, tornando-se vulneráveis” (Bianchini, et al 2043 pág. 12)”.

Juntamente com a degradação da saúde mental, a restrição no acesso a grandes espaços e conseqüentemente à restrições de atividades físicas, aumento a exposição a telas, o maior frequência e quantidade na alimentação levaram ao aumento de peso que também afeta negativamente as estruturas cerebrais em crianças de 0 a 6 anos, com sobrepeso/obesa, principalmente por terem menor volume de massa cinzenta que afeta diretamente no desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais⁴.

Bianchini et al. também discute o maior risco das crianças que já tenham algum transtorno emocional, social ou psiquiátrico que estejam em lares com grande nível de adversidade pode ter um agravamento nestes transtornos, maior propensão ao consumo de álcool e drogas psicoativas. Este tipo de ambiente pode ainda desencadear um transtorno do estresse pós-traumático (TEPT) nessa população. Outra questão importante a ser considerada é que pessoas com TEPT, pós pandemia, podem desenvolver flashback de situações traumáticas, distúrbio de sono, irritabilidade, exacerbações de sintomas e recusa escolar⁴.

Conclusão

A esta recusa escolar em conjunto com a cultura altamente influenciada pelas redes sociais que apresentam recursos animados, conteúdos apresentados de forma rápida e a todos estas situações apresentadas anteriormente, temos observado uma sociedade escolar com baixa tendência a focar por longos tempos a conteúdos, dificuldade de processar informações em textos ou em conteúdos mais elaborados e que necessitam o senso crítico e mesmo a falta responsabilidade no que se refere à frequência escolar, às responsabilidades de realizar as atividades escolares solicitadas incluindo a um aumento na dificuldade de organização e realização de tarefas simples, como identificar quais materiais são necessários para realizar uma atividade específica. Principalmente as crianças, ficam sempre esperando que alguém diga o que fazer e como fazer. Desta forma as crianças têm apresentado pouca autonomia e motivação.

Será preciso intensificar os esforços de intervenções escolares para conseguirmos retomar resultados mais efetivos no que diz respeito

ao desenvolvimento cognitivo das crianças. Ao mesmo tempo serão necessários maiores cuidados quanto à saúde mental e emocional que permita desenvolver uma maior autonomia e motivação geral da população, para consequentemente conseguirmos atingir um melhor grau de autoconfiança, que não se tem sido observado, neste período pós pandemia. E como as crianças são reflexo dos adultos ao seu redor, elas apresentam estes mesmos comportamentos.

Referências

1. DIAS, E. **A EDUCAÇÃO, A PANDEMIA E A SOCIEDADE DO CANSAÇO**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 565-573, jul./set. 2021
2. SANTOS, D. V. B.; SANTOS, G. V. **TRAZENDO A EDUCAÇÃO INFANTIL DE VOLTA: ESTRATÉGIAS PARA O PÓS-PANDEMIA**. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 1, n. 4, p. 1-19, 2023 <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/> ISSN: 2675-9144
3. La Taille, Y.; Oliveira, M. K.; Dantas, H. **PIAGET, VYGOTSKY, WALLON: TEORIAS PSICOGENÉTICAS EM DISCUSSÃO**. Editora Summus - 15ª Edição. 1992
4. BIANCHINI, L. V.; NASCIMENTO, M. C.; BOTELHO, R. P.; AROS, M. S. **IMPACTO NA SAÚDE MENTAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES PÓS PANDEMIA**. Seven Editora, [S. l.], 2023. Disponível em: [https://sevenpublicacoes.com.br/index.php/](https://sevenpublicacoes.com.br/index.php/editora/article/view/2295) editora/article/view/2295. Acesso em: 12 jan. 2024.
5. MINISTÉRIO DA SAÚDE. O que significa ter saúde?. Disponível em: O que significa ter saúde? – Ministério da Saúde (www.gov.br) - <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-brasil/eu-que-ro-me-exercitar/noticias/2021/o-que-significa-ter-saude#:~:text=Seguindo%20essa%20linha%20mais%20abrangente,ausência%20de%20doença%20ou%20enfermidade>. Acesso em: 14 jan. 2024

Porque devemos nos atentar a proposta pedagógica na educação

Priscila Cristiane Lopes Vieira

A proposta pedagógica é uma peça central para o sucesso da educação infantil, pois serve como um guia estratégico para as ações práticas da instituição. É nela que se delineiam as metas e objetivos que se deseja alcançar, garantindo uma abordagem clara e coesa para o desenvolvimento das crianças. Uma proposta pedagógica bem elaborada tem a capacidade de organizar o ambiente educativo de forma a promover um aprendizado eficaz e significativo para os pequenos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

A proposta pedagógica, ou projeto pedagógico, é o plano orientador das ações na instituição e define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidos. Na sua execução, a instituição de educação infantil organiza seu currículo, que pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças. (BRASIL, 2009, p.06).

Ao estruturar uma proposta pedagógica robusta, os educadores conseguem alinhar os métodos de ensino às necessidades e interesses das crianças, bem como definir abordagens de avaliação apropriadas para a faixa etária. Isso possibilita a criação de um ambiente de aprendizagem estimulante, em que as crianças se sintam motivadas e desafiadas a explorar, aprender e crescer.

É evidente que uma proposta pedagógica bem construída proporciona uma base sólida para a colaboração entre professores, pais e outros membros da comunidade escolar. Ao compartilhar os objetivos e estratégias de ensino, todos os envolvidos podem trabalhar juntos para apoiar o desenvolvimento integral das crianças.

O Professor deve conceber as propostas como uma bússola para orientar as práticas educativas, promovendo um ambiente seguro,

inclusivo e estimulante, no qual as crianças possam florescer e atingir todo o seu potencial.

Discutir a importância de uma proposta pedagógica bem elaborada para a educação infantil é enfatizar o papel central que essa proposta desempenha na construção de um ambiente de aprendizagem positivo e produtivo para as crianças, compreendendo como um mapa para orientar todas as atividades e práticas da instituição, desde os métodos de ensino até as estratégias de avaliação e gestão do espaço educativo.

DE acordo com o Documento Preliminar do Departamento de Educação Infantil de Juiz de Fora:

“Pensar uma proposta pedagógica para as crianças pequenas nos leva a refletir sobre qual currículo desejamos para as instituições de Educação Infantil de nosso município. O currículo não se restringe somente à listagem de conteúdos, mas significa um compromisso em oferecer experiências diversas por meio de múltiplas linguagens; garantir à criança o acesso à cultura, saberes, sistemas simbólicos, enfim, tudo o que foi construído historicamente pela humanidade. (Nota dos encontros de Formação, Secretaria de Educação, 2010)”

Quando a proposta pedagógica é bem estruturada, ela pode trazer diversos benefícios como por exemplo:

- Clareza de objetivos: Uma proposta pedagógica bem definida estabelece objetivos claros e mensuráveis para a educação das crianças. Isso ajuda os educadores a planejar suas atividades de forma mais eficiente e eficaz, garantindo que cada criança receba uma educação adaptada às suas necessidades.
- Coerência nas práticas pedagógicas: A proposta cria uma estrutura para que as práticas de ensino sejam consistentes e alinhadas com os objetivos educacionais da instituição. Isso favorece a continuidade e a estabilidade no processo de ensino e aprendizagem.
- Flexibilidade e inovação: Embora a proposta pedagógica estabeleça diretrizes, ela também deve permitir flexibilidade para que os educadores possam se adaptar a diferentes contextos e necessidades das crianças. Isso estimula a inovação nas práticas pedagógicas e a adoção de abordagens personalizadas.
- Colaboração entre equipe pedagógica: A equipe tem um plano comum a seguir. Isso facilita o compartilhamento de experiências, ideias e estratégias para melhorar o ensino e o aprendizado.
- Envolvimento dos pais e comunidade: Por meio de uma proposta clara, pode-se também ajudar a envolver os pais e a

comunidade no processo educacional, ao torná-los cientes dos objetivos e métodos de ensino. Isso fortalece a relação entre escola e família, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

- **Avaliação e melhorias contínuas:** Com uma proposta pedagógica bem delineada, torna-se mais fácil avaliar o progresso das crianças e a eficácia das práticas educativas. Isso permite que ajustes sejam feitos de forma contínua, garantindo que o processo educativo esteja sempre em aprimoramento.

É importante que nós, educadores, conheçamos os fundamentos teóricos que orientam nossa forma de fazer a educação, pois só distinguindo essas concepções poderemos melhor pensar e repensar o currículo, a proposta pedagógica, as relações que estabelecemos com as crianças e com seus processos de aprendizados, de conhecer a si mesmo, os outros e o mundo em que vivemos. (Nota dos encontros de Formação, Secretaria de Educação, 2010)”

A partir destas considerações sobre o ensino infantil, é fundamental pensar em um projeto político educacional que veja a criança como um sujeito ativo, participativo, curioso e capaz de construir conhecimento baseado em suas próprias experiências, pois a criança se tornou um sujeito de direitos, com características que distinguem as pessoas em outras fases da vida e, ter em mãos uma proposta bem elaborada é fundamental para o sucesso da educação infantil, pois ela orienta as ações da instituição, promove a colaboração e a inovação, e garante uma abordagem educativa coerente e alinhada com as necessidades e interesses das crianças.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. V, 1.p.54.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB nº 20/2009.

DOCUMENTO PRELIMINAR - Profissionais de Educação Infantil das Creches e Escolas Públicas do Município de Juiz de Fora. **Educação Infantil: A construção da prática cotidiana**. Departamento de Educação Infantil. Proposta Curricular de rede municipal de Juiz de Fora. Juiz de fora, 2010. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/edinfantil.pdf. Acesso em: 21 mar 2024.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

A Importância da Afetividade no Ambiente Escolar: Fundamentos e Implicações

Renata Correia Dorta de Oliveira

A afetividade desempenha um papel crucial no ambiente escolar, representando um elemento fundamental para a adaptação e o desenvolvimento saudável das crianças. Desde os primeiros momentos em que são inseridas nesse novo meio, as crianças buscam, de forma instintiva, conexões afetivas que as auxiliem na jornada de aprendizado e crescimento social. Nesse contexto, a figura do professor emerge como um ponto de referência, alguém a quem as crianças confiam para aprender, se sentir protegidas e encontrar orientação ao longo de suas vidas.

Segundo Amorim e Navarro (2012):

A Educação Infantil é uma das mais complexas fases do desenvolvimento humano no que tange aos aspectos de desenvolvimento intelectual, emocional, social e motor da criança, e, por essa razão a escola que oferta essa modalidade de ensino organizar-se num ambiente estimulante, educativo, seguro e afetivo, com profissionais qualificados para acompanhar as crianças nesse processo de descoberta e conhecimento, propiciando uma base sólida para seu desenvolvimento, formando crianças que consigam desenvolver suas habilidades e competências de modo a aprender a aprender, a pensar, a refletir e a ter autonomia, tornando-as participantes ativos no processo de construção do conhecimento.

A prática pedagógica fundamentada na afetividade, caracterizada pelo acolhimento, empatia, sensibilidade e outros sentimentos positivos, estabelece as bases para um ambiente escolar seguro e acolhedor. Esse ambiente propício não apenas estimula a vontade da criança de estar presente na escola, mas também proporciona o suporte emocional necessário para que sua inteligência se desenvolva de maneira saudável.

Conforme observado por Wallon (1992), a afetividade precede a inteligência e está intrinsecamente ligada às emoções e à formação de um ser humano equilibrado. Essa ideia ressalta a importância de se cultivar relações afetivas positivas no ambiente educacional, reconhecendo

que o bem-estar emocional das crianças é um pré-requisito essencial para o sucesso acadêmico e social.

De acordo com Wallon em seus estudos é sugerido que a vida psíquica se desenvolve por meio de três dimensões interligadas: a motora, a afetiva e a cognitiva. Essas dimensões coexistem, interagem e se desenvolvem de maneira conjunta, de modo que, embora uma dimensão possa parecer predominante em certo momento, essa predominância é transitória e as conquistas em uma dimensão são gradualmente incorporadas às outras.

Para Wallon, “a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento”. Para ele, a emoção, uma das dimensões da Afetividade, é instrumento de sobrevivência inerente ao homem, é “fundamentalmente social” e “constitui também uma conduta com profundas raízes na vida orgânica”. (DANTAS 1992 pag.85)

Ao criar um ambiente escolar que valoriza a afetividade, os educadores não apenas facilitam o processo de aprendizagem, mas também promovem o desenvolvimento integral dos alunos. Por meio de interações afetuosas e respeitadas, os professores podem ajudar as crianças a construir autoconfiança, fortalecer suas habilidades sociais e emocionais, e desenvolver um senso de pertencimento à comunidade escolar.

Além disso, ao reconhecer a importância da afetividade na educação, os educadores podem adotar estratégias pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às necessidades individuais dos alunos. Isso envolve não apenas transmitir conhecimentos acadêmicos, mas também cultivar um ambiente de aprendizagem que promova o respeito mútuo, a cooperação e o cuidado mútuo entre os membros da comunidade escolar.

Como afirma Wallon (1989):

A afetividade, com esse sentido abrangente, está sempre relacionada aos estados de bem-estar e mal-estar do indivíduo. A afetividade se desenvolve, podendo ser identificada, em duas etapas, sendo a primeira de base mais orgânica, e a outra de base mais social. Quando os motivos que provocam os estados de bem-estar e mal-estar, já não são limitados às sensibilidades íntero, próprio e êxtero, mas já envolvem a chamada sensibilidade ao outro, a afetividade passa para um outro patamar, já que de base fortemente social. Assim a afetividade evolui para uma ordem moral e seus motivos são originados das

relações indivíduo-outrem, sejam relações pessoais ou sociais. (WALLON 1989, p.53)

Contudo podemos observar que é na relação entre o afetivo e o cognitivo que se formam os vínculos que podem ser facilitadores do processo de aprendizagem, a afetividade no ambiente escolar é um elemento indispensável para o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças. Ao reconhecer o papel fundamental das relações afetivas na formação dos alunos, os educadores podem criar ambientes escolares mais inclusivos, acolhedores e propícios ao aprendizado e ao crescimento pessoal. Assim, investir na promoção da afetividade na educação não apenas beneficia os alunos individualmente, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais empática, solidária e equitativa.

Referências

- AMORIM, M; NAVARRO, E. **Afetividade na Educação Infantil. Interdisciplinar:** Revista Eletrônica da Univar, Barra do Garças, v. 7, n. 1, p. 1-7, jul. 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/38951640-Afetividade-na-educacao-infantil.html>. Acesso em: 21 fev. 2024.
- DANTAS, Heloysa. **A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon.** In LA TAILLE, Yves de. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. São Paulo: Summus, 1992.
- GALVÃO, I. **Henri Wallon:** uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- WALLON, Henri. **As origens do pensamento da criança.** São Paulo: Manole, 1989.

O Avanço da Literatura Infantil

Rita de Cassia Di Battista

A literatura infantil surgiu no século XVII com o escritor Frances François Fénelon (1651-1715), com um único objetivo, que era educar moralmente as crianças, ou seja, o bem era absorvido e o mal desprezado. A palavra literatura significa a arte de escrever e vem do latim.

As primeiras obras publicadas visando o público infantil surgiram na metade do século XVIII. A partir desta data a literatura infantil foi conquistando seu espaço. As histórias infantis têm seu formato lúdico que nos faz refletir a importância de ser criança e nos dá o entendimento de como inserir a criança no mundo da leitura (MARICATO, 2006, p. 34).

Já os tradicionais contos de fadas surgiram na França também no século XVII com Charles Perrault, que adaptou as narrativas contadas pelos camponeses, retirando conteúdos obscenos e cabalistas, sendo assim antes de serem dirigidos ao público infantil foram apreciados primeiramente pelos adultos.

O grande clássico Chapeuzinho Vermelho, por exemplo, sofreu muitas modificações antes de chegar em nossas mãos assim como ela é hoje. Não dá para falar de literatura infantil sem falar dos irmãos Grimm que surgiram no século XIX e contribuíram imensamente para a trajetória da literatura, nos trazendo as fábulas e os maravilhosos contos de fadas, entre suas obras mais importantes estão “A gata borralheira”, “Branca de neve e João e Maria”, que ainda nos dias de hoje fazem sucesso na educação infantil.

Segundo Cavalcanti (2009), no Brasil não foi diferente, a literatura infantil iniciou com obras portuguesas adaptadas. Monteiro Lobato foi quem iniciou a literatura infantil aqui no Brasil. Durante muitas décadas as histórias infantis encantaram os corações das crianças e fizeram parte do seu dia a dia.

Entre os escritores que se destacam na literatura infantil no Brasil temos também Ziraldo com grandes obras como “O menino Maluquinho”, “Boneca de Pano”, entre outros. E Ana Maria Machado com obras maravilhosas que contribuíram e ainda contribuem para a nossa literatura.

O Brasil é um país rico quando falamos em obras literárias direcionadas ao público infantil. Porém, estamos vivendo em uma era cercada pela tecnologia e isso acaba fazendo com que as crianças percam o interesse pela literatura e acabam deixando os livros de lado. É fato que o desinteresse pela leitura nos trará problemas futuros, entre os mais comuns a produção e interpretação textual.

A literatura tem papel de destaque na formação de uma pessoa, então temos que iniciar um resgate da literatura fazendo com que as crianças voltem a ter hábitos de leitura, e com isso lhe proporcionar prazer e conhecimento e arte.

De acordo com Cavalcanti (2009), é importante ter em mente que a literatura é parte das artes: especificamente, é a arte que usa as palavras para explorar outros significados que transcendem o uso convencional da linguagem e que expressam as emoções humanas através de símbolos. Assim como o compositor musical dispõe de alguns sons no tempo e no espaço de uma partitura ou a dançarina ensaiando uma coreografia com o seu corpo e seus movimentos, um escritor trabalha as palavras.

Torna-se cada vez mais evidente que as fronteiras entre as artes são móveis, e muito mais na infância, pois as crianças se expressam com diversas linguagens. Nas orientações pedagógicas da arte, é importante manter abertas as fronteiras das artes e incentivar o trânsito natural entre um e o outro, como nos mostra, sabiamente, a tradição oral das diversas regiões do país, onde há música, coreografia e palavras (MARICATO, 2006, p. 45).

A arte é vista em manifestações artísticas contemporâneas, por exemplo, nos cinemas, nas danças de ruas, nos livros de histórias, entres outras. Todas essas manifestações segundo Bortolussi (1995), contribuem para o diálogo criativo entre imagens, ideias e palavras. No entanto, é igualmente importante promover espaços específicos para exploração, apreciação e a experiência das artes separadamente, a fim de apoiar a descoberta da essência de cada linguagem artística na educação inicial.

A Literatura e a Escola

Sabemos que é a escola a grande responsável para inserir a leitura no cotidiano de nossas crianças, mesmo porque, muitas delas só têm acesso aos livros na escola.

É fato que a leitura faz parte do nosso cotidiano, seja por necessidade, obrigação, prazer divertimento. Sendo assim podemos dizer que a leitura é essencial para que o ser humano adquira conhecimentos e se desenvolva em diversos aspectos com o auxílio da leitura. E a escola tem como objetivo contribuir para esse desenvolvimento oferecendo aos alunos espaços favoráveis para a prática da leitura.

Gerar oportunidades e estratégias que possibilitem o desenvolvimento literário e despertem o gosto pela leitura. A literatura é o meio que a escola utiliza para transformar alunos em leitores. E nos permite contato com diferentes sentimentos e nos fazer ter uma visão mais ampla do mundo que vivemos. A leitura faz-se necessária para um melhor desempenho escolar e é requisito para a emancipação social e promoção da cidadania. Percebendo a importância do amor e do prazer que a leitura nos proporciona a escola deve propor um trabalho de incentivo à leitura; para que conheçam vários tipos de gêneros, vivenciando emoções, conhecendo o mundo da fantasia e da imaginação.

Cavalcanti (2009) explica que o incentivo pela leitura deve iniciar bem cedo, de uma forma que o prazer e o gosto pela leitura acontecerão quando a mesma seja de uma maneira agradável sem cobranças, simplesmente pelo mero prazer de ouvir de contar e de ler boas histórias. É papel do educador e também da instituição de ensino criar ambientes agradáveis e favoráveis para a prática de ouvir e ler histórias.

Contar histórias é um ato de carinho, onde há um contato direto do educador e da criança, momentos únicos e mágicos, pois permite a interação e participação das crianças, desperta sorrisos e até mesmo gargalhadas. A arte de contar histórias vem de muito tempo, onde era apenas rodas de conversas iluminadas por lampiões ou velas, sem nenhum objetivo pedagógico, mas que teve contribuições significativas na trajetória de nossas histórias.

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABROMOVICH, 1995, p. 17).

A qualidade de uma aula de contação de histórias além de ter um educador que se identifique com o que está fazendo, dependem ainda de diversos fatores, entre os mais importantes estão a escolha de um bom livro, com conteúdo propício e adequado para a realidade da turma, inserido no planejamento, para que não se torne uma aula sem sentido. E um ambiente interessante, envolvente para auxiliar na aceitação da história, priorizando o lúdico, com fantoches, cenários, cores, enfim, tudo para despertar ainda mais o gosto pela literatura.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI):

A criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura. É de grande importância o acesso, por meio da leitura pelo professor a diversos tipos de materiais escritos [...] (BRASIL, 1998, p. 141).

Lajolo (2008) garante que se ler é essencial, a leitura literária também é fundamental. É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias.

Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer, plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos.

Referências

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosura e bobices**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 1989.
- CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juventude: dinâmicas e vivências na ação pedagógica**. São Paulo: Paulos, 2009.
- COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil: história, teoria, análise**. 3. ed. São Paulo: Quíron, 1984.
- BITENCOURT, R. B. **As novas tecnologias e a contação de histórias em sala de aula**. 2015 Disponível em: 29/03/2011 <<http://www.webartigos.com/artigos/as-novas-tecnologias-e-a-contacao-de-historias-em-sala-de-aula/13659/>> Acesso em: 11 jan. 2020.

BORTOLUSSI, M. **Análise Teórica da Contação de Histórias na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Brasiliense. 1995.

BRASIL. **Referencial Curricular Para A Educação Infantil**. v. 1, Brasília: MEC/SEF, 1998.

MARICATO, Adriana. **O prazer da leitura se ensina**. DF: Revista Criança: O professor da educação infantil, 2006.

NUNES, G. **A Educação Literária**. São Paulo: Coutrix. 2000.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo

A Importância da Robótica Educativa no Processo Educacional

Rita de Cassia Martins dos Santos Jordão

A Robótica Educativa tem emergido como uma poderosa ferramenta para transformar o ensino, promovendo uma abordagem mais envolvente e interativa que permeia todo o processo curricular das escolas. Neste contexto, ela não apenas adiciona um aspecto lúdico ao aprendizado, mas também cria uma ponte entre o abstrato e o concreto, oferecendo uma nova metodologia educacional que visa não apenas ensinar, mas também facilitar a aprendizagem.

Uma das características mais marcantes da Robótica Educativa é a sua capacidade de tornar o aprendizado mais tangível. Ao envolver os alunos na criação, programação e manipulação de robôs, ela proporciona uma experiência prática que complementa o ensino teórico tradicional. Essa abordagem concreta não só ajuda os alunos a compreenderem conceitos complexos de forma mais eficaz, mas também os incentiva a aplicarem esses conceitos em contextos do mundo real.

Além disso, promove-se também o desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas. Ao enfrentarem desafios e resolverem problemas através da programação e controle de robôs, os alunos são estimulados a pensar de forma crítica, a experimentar diferentes abordagens e a refletir sobre suas próprias estratégias de resolução de problemas. Esse processo não apenas fortalece suas habilidades de resolução de problemas, mas também os capacita a se tornarem aprendizes mais autônomos e autoconscientes.

O objetivo maior da robótica educativa é preparar os professores e alunos para enfrentar as novas exigências que a tecnologia vem trazendo para o dia-a-dia estimulando-os a buscar novas formas de pensar, de procurar e de selecionar informações, tendo como perspectivas cidadãos abertos e conscientes que saibam tomar decisões e trabalhar em equipes (Correia 2008).

Para que ocorra essa integração eficaz e para alcançar resultados positivos, é crucial introduzir o computador às crianças e desmistificá-lo, demonstrando seu potencial e limitações, bem como ensinando as

habilidades necessárias para sua utilização e domínio. Estas são responsabilidades essenciais que todas as escolas contemporâneas devem estar prontas para assumir.

Outro aspecto importante da Robótica Educativa é o seu potencial para promover uma compreensão mais profunda do mundo ao nosso redor. Ao explorarem conceitos de ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM) de uma maneira prática e envolvente, os alunos desenvolvem uma compreensão mais ampla e contextualizada dos princípios subjacentes a essas disciplinas. Isso os capacita a fazer conexões entre o que aprendem na sala de aula e os desafios do mundo real, preparando-os para enfrentar os complexos problemas do século XXI.

Castilho (2008) afirma que o computador, por meio de seus processos automatizados pode desenvolver hábitos e atitudes favoráveis ao trabalho organizado em tarefas, propiciando na criança o desenvolvimento de um potencial criativo através de atividades que permeiem uma melhor compreensão do mundo em que vivem.

Informatizar a educação representa uma mudança de paradigma no ensino e na aprendizagem. Ao combinar tecnologia, criatividade e colaboração, ela oferece uma abordagem holística que não só prepara os alunos para os desafios do futuro, mas também os capacita a se tornarem pensadores críticos e cidadãos engajados.

Ragazzi (2007) afirma:

Com o objetivo de levar os alunos a descobrir o funcionamento da tecnologia de uma maneira divertida, a robótica aproveita também para discutir o conhecimento acumulado cientificamente e contribuir para que os estudantes possam, além de conhecer, utilizar, dominar e desenvolver o pensamento crítico. As aulas de robótica possuem os instrumentos necessários para levar o aluno a explorar conceitos, investigar e solucionar problema [Ragazzi 2007].

Portanto, é fundamental que as escolas incorporem a Robótica Educativa em seus currículos, a fim de proporcionar uma educação mais significativa e relevante para as gerações futuras.

Com isso, pode-se diversificar o trabalho realizado pelo professor, podendo ter recursos diversificados e oportunidades de colocar em prática novos aprendizados, iniciando os processos de mudanças que precisam acompanhar a agilidade tecnológica e adequação dessa nova vida que os alunos de hoje se deparam para enfrentar.

Referências

CASTILHO, M. I. **Robótica na Educação: Com que Objetivos?**. 2008. Disponível em: http://www.pgie.ufrgs.br/alunos_espie/espie/mariac/public_html/robot_edu.html. Acesso em: 03 Mar. 2024.

CORREIA, S. **Inteligência Emocional e Robótica na Educação**. 2008. Disponível em: http://www.revistaperspectiva.info/index.php?option=com_content&task=view&id=599&Itemid=98>. Acesso em: 23 mar. 2024.

RAGAZZI, V. **Robótica na escola: é pra já!** 2007. Disponível em: <http://www.microsoft.com/brasil/educacao/parceiro/robotica.msp>.. Acesso em: 23 de mar. 2024

SANTOS, P. **“Informática Educativa: Uma Realidade em Ascensão**. 2008. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/7461/1/informaticaeducativa-uma-realidade-em-ascensao/pagina1.html>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

A Importância de Estabelecer Limites na Educação Infantil

Silmara Aparecida Vigatti

A educação infantil é uma fase crucial no desenvolvimento das crianças, onde são adquiridas diversas habilidades cognitivas, físicas e socioemocionais. São conhecimentos, habilidades e valores que irão moldar sua personalidade e conduta futura, portanto, educação infantil é um momento fundamental para o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, o estabelecimento de limites se mostra fundamental, uma vez que proporciona um ambiente seguro e estruturado, possibilitando melhor desenvolvimento dos pequenos. Um aspecto essencial nesse processo é a imposição de limites, que contribui para a formação de indivíduos responsáveis, respeitosos e autônomos. Neste artigo, apontarei a importância dos limites na educação infantil, seus benefícios e como aplicá-los de maneira adequada.

O que são limites?

Os limites podem ser compreendidos como regras, normas ou restrições que são estabelecidos para as crianças, orientando seu comportamento e estabelecendo os limites entre o “certo e o errado”. Os limites visam fornecer estrutura e sentido de segurança aos pequenos, onde eles possam aprender sobre respeito, responsabilidade e convivência saudável no grupo em que estão inseridos.

Os limites na educação infantil trazem inúmeros benefícios para as crianças. Eles ajudam a desenvolver habilidades socioemocionais, tais como: autonomia, autocontrole, empatia e capacidade de lidar com frustrações, pois ao estabelecer limites, as crianças aprendem a lidar com diferentes emoções. Além disso, mostrar limites desde cedo, as crianças, faz com que elas aprendam a respeitar regras e normas sociais, o que contribuem para sua integração na sociedade.

Contribuição dos limites para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais

Refletindo sobre a contribuição de limites no período de infância, vale ressaltar que os pequenos também aprendem sobre o respeito em relação a opinião dos outros, agindo de maneira mais empática. Dessa forma, o estabelecimento de limites contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, que são essenciais para o sucesso na vida pessoal e profissional.

Várias são as estratégias que podem ser utilizadas pelos educadores, com o objetivo de estabelecer limites de forma eficaz e saudável. Entre elas, destacam-se a definição clara de regras e consequências, o diálogo e a negociação, a valorização das conquistas, além do estabelecimento de uma rotina estruturada. É importante que os pais e educadores se comuniquem de forma clara e assertiva, explicando as razões por trás das regras e ouvindo as preocupações e opiniões das crianças.

Além disso, é fundamental que os limites sejam aplicados com amor e respeito, evitando punições excessivas ou humilhações. Os pais e educadores devem ser firmes, mas gentis, garantindo que as crianças entendam as consequências de suas ações sem se sentirem desvalorizadas.

Por fim, é importante que os limites sejam flexíveis o suficiente para se adaptarem às necessidades individuais de cada criança. Cada criança é única e pode responder de maneiras diferentes a diferentes abordagens. Os pais e educadores devem estar abertos a ajustar as regras conforme necessário para garantir o melhor desenvolvimento possível.

Estabelecer limites na educação infantil é de extrema importância para o desenvolvimento das crianças. Por meio dos limites, elas aprendem a conviver em sociedade, respeitar regras e normas, além de lidar com diferentes emoções. Além disso, os limites contribuem para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, essenciais para a vida pessoal e profissional. Portanto, é fundamental que os educadores e famílias estejam atentos a essa questão, buscando estratégias eficazes e saudáveis para estabelecer limites de forma adequada

Referências

- Franco, C. M. R. (2005). **Sistema de Sanções:** um modelo hierarquizador ou um elo de coesão? Revista Psicopedagogia, 22(68), 207-216.
- Teixeira, V.L. (2010). **A criança e a lei:** os limites da educação cotidiana. Revista Brasileira de Educação, 15(45), 469-483.

Soares, E.; Moreira, M.C.D. (2015). **A importância da disciplina na educação infantil.** Revista Científica FAESA, 21(3), 5-12.

Mota, L.C. (2017). **Limites na educação infantil:** uma perspectiva sócio interacionista. Revista Psicologia, Saúde; Doenças, 18(3), 648-659.

Carmo, J.S.; Flores, M.L. (2018). **O papel dos limites na educação infantil: uma revisão de literatura.** Pedagogia em Ação, 10(3), 55-70.

Silva, L.M.R.; Esteves, M.C.C. (2019). **A importância dos limites na educação infantil:** um estudo de caso em escolas públicas. Revista Pedagogia em Foco, 12(1), 102-115.

Alves, M.C.; Silva, A.M. (2020). **A construção de limites na educação infantil:** um estudo sobre a contribuição da família e da escola. Educação em Perspectiva, 11(1), 187-201.

A História da Educação

Tatiane Cristina Gomes de Lima

O Sistema Educacional vem se transformando de forma expressiva ao longo dos anos, sendo que, a inclusão é uma das transformações mais marcante e contundente de todas, ressaltando que a mesma condiz com a inclusão de alunos especiais em salas regulares, priorizando a integração e o desenvolvimento entre as crianças.

Dessa forma,

“A interação entre crianças com e sem deficiência efetivamente trouxe, para a sala de aula, a oportunidade de trabalhar o respeito ao outro e a solidariedade, valores tão fundamentais e tão esquecidos no mundo competitivo no qual vivemos”. (SAMPAIO, C.; SAMPAIO, S., 2009, p. 24)

Esses mesmos autores ressaltam que,

A opção pela escola inclusiva foi oficialmente assumida por diversos países, através da Declaração de Salamanca (ONU/ UNESCO,1994). O documento final da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ocorrida na Espanha, propõe implementar, nos sistemas educacionais, programas que levem em conta as características individuais e as necessidades de cada aluno, de modo a garantir educação de boa qualidade para todos. [...] Mais recentemente, outro documento internacional de peso foi incorporado a nossa legislação, com equivalência de uma emenda constitucional (2008): a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007). Com ele, o governo brasileiro ratifica seu compromisso com os princípios da autonomia e independência da pessoa, do respeito pela diferença, da não discriminação e acessibilidade, comprometendo-se a promover e assegurar a plena e efetiva participação e inclusão da pessoa com deficiência na sociedade. (SAMPAIO, C.; SAMPAIO, S., 2009, p. 24)

Neste sentido, o trabalho em questão, de início, irá tratar brevemente da história da educação especial em todo o seu contexto, salientando que a mesma perdura desde as primeiras civilização, mesmo que os portadores de deficiência eram condenados aos piores tratamentos, inclusive a própria morte, destacando que a mesma passou a ser respaldada apenas posterior ao século XV, onde passaram a emergir e

predominar leis e decretos, sem falar nos estudiosos, que respaldavam o direito dos portadores de necessidades especiais.

A segunda parte será condicionada a questão da legislação que envolve a educação especial e seus pormenores, ressaltando a necessidade de que esta deve funcionar de maneira significativa, pois só assim irá contemplar de forma efetiva os portadores de necessidades especiais.

O objetivo está em conhecer as leis e decretos que definem a inclusão, se justificando pelo fato de que, os professores devem estar sempre preparados em prol de oferecer o melhor aos seus alunos, com ou sem limitações.

Dupin et al (2020) apontam que a educação especial é uma vertente presente atualmente, embora, a sua consolidação perdeu por muitos anos e perdura ainda hoje, se for levado em conta que, a mesma não funciona integralmente no contexto escolar, seja no âmbito público ou privado.

Contudo, o tratamento dispensado à pessoa portadora de deficiência nem sempre foi o mesmo, sendo que ao longo dos anos, estes foram delegados a inúmeras condições humilhantes e vexatórias à sua condição, acentuando ainda mais as desigualdades e as condições de preconceitos e discriminação, respectivamente.

Vale ressaltar, todavia que, antigamente as crianças especiais eram delegadas aos piores tratamentos, sendo até mesmo condenadas à morte, principalmente nas sociedades gregas e egípcias, onde um conselho definia o destino de cada uma delas.

Já na Idade Média e na Inquisição, a deficiência era vista como um castigo de Deus, sendo que a pessoa poderia até ser morta, mas também abandonada à própria sorte, já que a deficiência era atrelada aos pecados e entidades malignas, condição que foi se modificando apenas no século XV, com o advento da ciência, no período do Renascimento.

Portanto, no século XVI, a Educação Especial teve o seu início, embora este culminasse com a necessidade de uma mudança de vida, findando com a exclusão, por serem considerados seres que não eram educados.

Todavia, existiram diversos educadores, filósofos e médicos que tiveram o seu trabalho enaltecido durante este período, cada um com a sua contribuição e a seu modo de encarar a deficiência.

Entretanto, como resultado de toda essa luta acima mencionada, emerge em 1824 a primeira Constituição Federal, cuja esta tende a garantir o direito à educação da pessoa com deficiência, onde se deu a primeira fundação da escola para cegos do Rio de Janeiro, sendo que,

A criação desta escola ocorreu graças aos esforços de Ernesto Hüet e seu irmão. Cidadão francês, professor e diretor do Instituto de Bourges, Ernesto Hüet chegou ao Rio de Janeiro no final do ano de 1855. Com suas credenciais foi apresentado ao marquês de Abrantes, que o levou ao imperador D. Pedro II. Acolhendo com simpatia os planos que Hüet tinha para a fundação de uma escola de “surdos-mudos” no Brasil, o imperador ordenou que lhe fosse facilitada a importante tarefa. Começando a lecionar para dois alunos no então Colégio Vassimon, Hüet conseguiu, em outubro de 1856, ocupar todo o prédio da escola, dando origem ao Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Em 1957, ou seja, cem anos após sua fundação, pela Lei n. 3198, de 6 de julho, passaria a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). (MAZZOTTA, 2011, p. 29, grifos do autor)

Durante essa fase, as pessoas portadoras de alguma deficiência, conforme Dubin et al (2020) ressaltam, eram afastadas do convívio familiar e atendidas em instituições voltadas para este fim, o que levantou muitas críticas e questionamentos a respeito do tratamento delegado a estas pessoas.

Com o transcorrer do tempo, as pessoas portadoras de algum tipo de deficiência passaram a ser vistas como alguém passível de aprendizagem, porém dentro de suas limitações, de modo que eles se desenvolviam de forma diferenciada e podiam ser incluídas no contexto social, como qualquer outra, tida como normal.

Portanto, de acordo com a Declaração Universal dos Direitos do Homem, “Todo ser humano tem direito à instrução” (ONU, 1948, p.14).

Mediante isso, também é dever do Estado garantir a educação, bem como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), principalmente nas unidades de ensino regulares, sendo que o aluno de educação especial deve estar inserido neste espaço.

Esse Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem de ser garantido pelo governo, atrelado á leis, decretos, programas, propostas, resoluções, entre outros, com o intuito de contemplar a dificuldade dos alunos em questão e garantir os seus direitos.

Vale ressaltar que, a Educação Especial deve perpassar em todos os níveis e modalidades educacionais, uma vez que o governo deve disponibilizar recursos e serviços que contemplem o desenvolvimento do aluno, independentemente de sua dificuldade.

No entanto, apesar de existir, leis e decretos que condizem com a garantia de recursos educacionais, se o processo não for bem elaborado e apresentado pelo professor, com certeza ele não será significativo para a criança, comprometendo ainda mais o seu processo educacional, haja vista que, até mesmo a estrutura física deve ser pensada, a fim de contemplar a todos, independentemente de cada limitação.

Portanto, Dupin et al (2020, p. 70) destacam que,

Para receber a pessoa com deficiência, a escola como um todo deve se preparar. De nada adianta a lei se esta não for cumprida. As escolas devem preparar sua estrutura física, seu pessoal (não somente os professores), planos de ensino e atividades previstas, e disponibilizar todos os recursos que este aluno pode necessitar, lembrando que esta escola deve ser inclusiva, oferecendo à pessoa com deficiência as mesmas oportunidades de aprendizagem e convívio que um aluno sem limitação.

Um grande marco para a Educação Especial no Brasil consiste em ser a Declaração de Salamanca, cuja esta foi elaborada em 1994 em parceria com a UNESCO, tendo por principal objetivo a reformulação do sistema educacional inclusivo.

Dessa forma,

A Declaração de Salamanca ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, seja por que motivo for. Assim, a ideia de “necessidades educacionais especiais” passou a incluir, além das crianças portadoras de deficiências, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente os anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas

ruas, as que moram distantes de quaisquer escolas, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que simplesmente estão fora da escola, por qualquer motivo que seja. (MENEZES, 2011, online)

De acordo com essa Declaração, todas as crianças devem aprender juntas e estarem inseridas no mesmo espaço educacional, sendo que, o encaminhamento para a sala de aula especial só deve ocorrer em caso indispensável.

Essa Declaração foi responsável pela criação de inúmeras leis e políticas pertinentes à Educação Inclusiva, sendo que, de acordo com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), em consonância as leis n. 12796/2013, n. 13234/2015 e n. 13632/2018, ressaltam que,

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Em relação ao acesso ao acesso a Educação, é válido ressaltar que,

Art. 24. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela educação dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

De acordo com a Política Nacional da Educação Especial, no que se refere à Educação Inclusiva,

Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o atendimento educacional especializado – AEE, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade. O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Consideram-se serviços e recursos da educação especial àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e

informação e ao conjunto das atividades escolares. Para o atendimento às necessidades específicas relacionadas às altas habilidades/superdotação são desenvolvidas atividades de enriquecimento curricular nas escolas de ensino regular em articulação com as instituições de educação superior, profissional e tecnológica, de pesquisa, de artes, de esportes, entre outros. (Brasil, 2008, p. 1)

Referências

BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília/DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 21 de Março de 2024.

. **Casa Civil. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF: Presidência da República, [2019]. Capítulo V. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm Acesso em 21 de Março de 2024.

. **Casa Civil. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília/DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em 21 de Março de 2024.

MAZZOTTA, M. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. **Verbete Declaração de Salamanca**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil. São Paulo: Midiamix, 2001.

Transtornos de Aprendizagens e o Auxílio do Psicopedagogo

Viviane de Fátima Teodoro

Quando a criança começa a frequentar a educação infantil, caso apresente algum transtorno, as aparições de evidências começam a surgir, porém é mais difícil de decifrá-las, pois a maioria vai ser diagnosticada quando estiver no ensino fundamental e começar seu processo de aquisição de leitura e escrita.

Dentro do espaço escolar espera-se que ela encontre ajuda do professor, mas muitas vezes nem o próprio professor sabe como trabalhar com esses alunos. Assim, necessita do auxílio de um profissional capacitado para ajudar no processo de aprendizagem desse aluno. No caso, um psicopedagogo institucional.

Segundo Nascimento (2017) a Psicopedagogia é um campo de conhecimento da Educação que estuda o complexo processo de aprendizagem e tem a ajuda de um psicopedagogo que é o profissional que vai ajudar o professor e o aluno. Ele vai dar um diagnóstico junto com uma equipe e identificar as dificuldades de aprendizagem que o aluno com transtorno tem e intervir da melhor forma na tentativa de prevenir essas dificuldades.

Assim, quando se tem alunos com transtornos de aprendizagem a escola pode contratar um psicopedagogo que vai realizar alguns diagnósticos institucionais com o objetivo de ajudar esses alunos a terem uma melhoria na vida acadêmica. A escola deve oferecer esse suporte para seus alunos e para os professores que não têm conhecimentos teóricos sobre os diferentes transtornos, fazer as intervenções necessárias para saber como determinados conteúdos podem ser trabalhados para que esse aluno alcance melhores resultados escolares.

Bossa (2000) explica o trabalho do psicopedagogo que trabalha dentro de escolas:

“A Psicopedagogia institucional acontece nas escolas e tem por objetivo prevenir as dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, o fracasso escolar. Atualmente, em função do novo contexto

educacional do ensino regular que recebe as crianças com necessidades educacionais especiais, a Psicopedagogia tem papel importante auxiliando os professores, os pais e a equipe escolar no trabalho com a inclusão, pois entendemos que somente conceder a vaga à criança com necessidades especiais não é suficiente”.

Para Nascimento (2017) a Psicopedagogia institucional se caracteriza como atividades que tem que ser organizadas como a escola para que juntas se tenham o objetivo de trabalhar na aprendizagem dos alunos e esse trabalho tem que ser com todos da equipe da escola.

Portanto, cabe ao psicopedagogo estudar e criar algumas intervenções que vão auxiliar nas aprendizagens desses alunos.

Intervenções do Psicopedagogo

Algumas possíveis intervenções citadas por Coelho (2016) tendo como base o DSM (2013) e os autores Torres e Fernandez (2001) para serem feitas de acordo com cada transtorno de aprendizagem:

- Intervenções para alunos com dislexia: na sala de aula colocá-lo perto do professor; diminuir os focos de distração, avaliá-lo com questões curtas e de fácil entendimento, escrita com frases simples e fazê-lo ler o que escreveu. Devem ser contemplados o treino psicomotor (esquema corporal, lateralidade, orientação espaciotemporal), perceptivo-motor (capacidades visomotoras e coordenação manual) e também psicolinguístico (descodificação auditiva, visual, expressão verbal, entre outros).
- Intervenções para aluno com disortografia: além da correção de erros ortográficos, deve-se trabalhar a percepção auditiva, visual e espaciotemporal, bem como a memória auditiva e visual. Deve-se dar exercícios de distinção de noções espaciais básicas, como direita/esquerda, em cima/ em baixo, frente/trás, de percepção linguístico-auditiva, exercícios de fonema isolado, sílaba, soletração, formação de famílias de palavras e análise de frases.
- Intervenções para aluno com disgrafia: o psicopedagogo deve trabalhar os aspectos psicomotores, como atividades relacionadas com a postura, controle corporal, movimentos, percepção espaciotemporal, lateralização e coordenação viso-motora, dando atividades relacionadas com a escrita, atividades de pintura, desenho e modelagem e muito lápis e papel para melhorar os movimentos gráficos. Deve-se corrigir sempre os erros do grafismo como a forma, tamanho, inclinação das letras, aspecto do texto, inclinação da folha e manutenção das margens e das linhas.

- Intervenções para alunos com discalculia: deve-se trabalhar com atividades do cotidiano como cálculos simples em situações de comprar, por exemplo. Usar o computador e trabalhar com diferentes sites que ajudam na aprendizagem do aluno, jogar a bola e contar o número de gols, utilizar jogos, sólidos geométricos, usar calculadora, material para contar, ábaco e outros materiais concretos.
- Intervenções para aluno com TDAH: o psicopedagogo deve fazer atividades que façam com que o aluno se concentre, adaptando os conteúdos escolares aos interesses do aluno. As atividades devem ser eficientes e com o tempo curto.

Segundo Bossa (2000) e Coelho (2016) para que um trabalho psicopedagógico tenha sucesso, deve-se analisar todo o contexto que esses alunos estão inseridos como aspectos físicos, emocionais, psicológicos e sociais.

Assim, o psicopedagogo deve conhecer bem seus alunos e saber todos os elementos da sua vida escolar e social, ter parceria com os familiares, professores e outros profissionais que acompanham esses alunos. Por meio dessa parceria terá muitas informações importantes para realizar seu planejamento e saber como intervir e o que esperar.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-V**, 5th ed. Arlington, VA, 2013.

BOSSA, Nádia Aparecida. **Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las?** São Paulo: Artmed, 2000.

COELHO, Diana T. **Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia**. (2016).

NASCIMENTO, Kely Anee de Oliveira. **O Trabalho do Psicopedagogo Institucional: experiência em uma escola de Teresina**.

TORRES, R. & FERNÁNDEZ, P. (2001). **Dislexia, Disortografia e Disgrafia**. Amadora: McGrawHill.

A Alfabetização e o Mundo Tecnológico

Wanessa de Souza Parente

A incorporação da tecnologia na educação infantil é um tema cada vez mais presente nas discussões sobre o futuro do ensino. O uso de diversos recursos tecnológicos no contexto educacional, como a internet, pode proporcionar um ensino mais dinâmico e inovador, além de enriquecer o processo de alfabetização. No entanto, essa integração deve ser feita com cuidado e planejamento para garantir uma experiência positiva e enriquecedora para as crianças.

A tecnologia oferece inúmeras oportunidades para a educação infantil. Jogos educativos, aplicativos interativos e vídeos didáticos podem tornar o aprendizado mais atraente e acessível para as crianças. Além disso, a internet permite o acesso a uma ampla variedade de conteúdos, ampliando o repertório de atividades e materiais disponíveis para os professores.

Outra vantagem do uso da tecnologia é a possibilidade de personalizar o ensino. Ferramentas tecnológicas podem ajudar a identificar as necessidades individuais de cada aluno, permitindo que os professores adaptem as atividades de acordo com o perfil de aprendizado de cada criança.

Apesar das oportunidades, existem desafios a serem considerados na integração da tecnologia na educação infantil. Um dos principais desafios é garantir que os professores tenham formação e preparação adequadas para usar as tecnologias de forma responsável na sala de aula. Isso envolve não apenas o conhecimento técnico, mas também a compreensão dos impactos do uso da tecnologia no desenvolvimento infantil. De acordo com Maesta:

“Nos últimos anos, a incorporação de tecnologias na educação infantil tem se tornado uma tendência crescente, proporcionando um ensino mais dinâmico e inovador. O uso da internet e outros recursos tecnológicos pode enriquecer o processo de alfabetização, mas é crucial que os professores sejam treinados para usar essas ferramentas com responsabilidade.” (Maesta, 2024).

Além disso, é importante garantir que o uso da tecnologia não substitua atividades fundamentais para o desenvolvimento das crianças, como a interação social e as atividades lúdicas não digitais. O equilíbrio entre as atividades online e offline é essencial para proporcionar um ambiente de aprendizado saudável e completo.

Outro desafio é a questão da acessibilidade. Nem todas as escolas têm acesso a recursos tecnológicos de qualidade, e isso pode criar disparidades entre as instituições de ensino. É fundamental que sejam investidos recursos para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua localização ou condição socioeconômica.

Para aproveitar os benefícios da tecnologia na educação infantil, é importante adotar boas práticas na sua integração nas salas de aula e refletir sobre as metodologias ao longo do ano. Atitudes como:

- **Formação Continuada dos Professores:** Os educadores devem receber treinamento contínuo para acompanhar as inovações tecnológicas e aprender a utilizá-las de forma eficaz e ética.
- **Seleção Cuidadosa dos Recursos:** É fundamental escolher ferramentas e conteúdos adequados para a faixa etária das crianças e alinhados aos objetivos educacionais.
- **Combinar Tecnologia com Outras Atividades:** A tecnologia não deve ser o único método de ensino. É importante combiná-la com atividades presenciais, interações sociais e brincadeiras tradicionais.
- **Envolvimento dos Pais:** Manter os pais informados sobre o uso da tecnologia na sala de aula pode ajudar a fortalecer o vínculo entre a escola e a família, além de garantir que haja um acompanhamento adequado fora da escola.
- **Avaliação Contínua:** Monitorar o impacto do uso da tecnologia na aprendizagem das crianças é essencial para ajustar as estratégias conforme necessário e garantir uma abordagem equilibrada.

A tecnologia na educação infantil oferece inúmeras oportunidades para enriquecer o processo de aprendizado e tornar o ensino mais dinâmico e inovador. Na escola, o uso do computador pode ser benéfico para a aprendizagem, mas é fundamental que o professor compreenda bem as funcionalidades do recurso e tenha um plano pedagógico claro para integrá-lo em suas aulas. Se os professores explorarem as diferentes possibilidades do computador, como ferramentas de comunicação, jogos educativos, multimídia, linguagens de autoria, editores de texto e outros

recursos variados, ele pode ajudar a criar ambientes de aprendizado enriquecedores e contribuir para a alfabetização das crianças.

Contudo, é essencial que a integração seja feita de forma responsável, com o devido treinamento dos professores e o acompanhamento contínuo das práticas adotadas. Com as estratégias certas, a tecnologia pode se tornar uma aliada poderosa para a construção de um ensino de qualidade nas primeiras fases da educação.

Referências

ALMEIDA, M. **Informática e formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

FERREIRO, Emília. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2013.

MAESTA, Valéria. **As influências da tecnologia na educação**. Ano de publicação: 2011. Disponível em: www.webartigos.com. Acessado em: 6 fev. 2024.

O Papel da Gestão no Processo Educacional

Wirley R. Marchi

A gestão democrática no Brasil tem sido um tema central ao longo de sua história, desde os primórdios da colonização até os dias atuais. A trajetória do país reflete uma busca contínua por formas de governo mais participativas e inclusivas, embora marcada por desafios e retrocessos em diversos momentos.

Historicamente, o Brasil teve uma longa experiência com regimes autoritários, como o período colonial sob o domínio português e os séculos subsequentes de monarquia e república oligárquica. A democratização efetiva do país só começou a se consolidar no século XX, especialmente após a queda do regime militar em 1985 e a promulgação da Constituição de 1988, que estabeleceu os princípios da democracia representativa e participativa.

No entanto, a gestão democrática enfrenta desafios significativos. A cultura política clientelista e patrimonialista, enraizada em séculos de colonialismo e escravidão, continua a influenciar as práticas políticas e administrativas do país. Isso se reflete em problemas como corrupção, clientelismo, nepotismo e falta de transparência, que minam a eficácia e a legitimidade das instituições democráticas.

Além disso, a concentração de poder político e econômico nas mãos de elites tradicionais dificulta a participação efetiva da sociedade civil na tomada de decisões políticas e na gestão dos recursos públicos. A desigualdade socioeconômica e a exclusão social também representam obstáculos à plena realização da democracia, limitando o acesso dos cidadãos mais pobres e marginalizados aos benefícios e oportunidades oferecidos pelo Estado.

Apesar desses desafios, houve avanços significativos na promoção da gestão democrática no Brasil. A criação de mecanismos de participação popular, como os conselhos municipais, estaduais e nacionais, bem como iniciativas de orçamento participativo em algumas cidades, tem contribuído para aumentar a inclusão e a representatividade política das comunidades locais.

Além disso, a crescente mobilização da sociedade civil e o fortalecimento de movimentos sociais têm pressionado por reformas políticas e institucionais que visam ampliar a democracia e combater a corrupção e a desigualdade. A ascensão de novas lideranças políticas comprometidas com a transparência, a prestação de contas e a participação cidadã também oferece esperança para o aprimoramento das práticas democráticas no país.

No entanto, para que a gestão democrática seja efetivamente consolidada no Brasil, é necessário enfrentar os desafios estruturais que perpetuam a exclusão e a desigualdade, bem como fortalecer as instituições e os mecanismos de controle social. Isso requer um compromisso contínuo com a promoção da justiça social, a proteção dos direitos humanos e o fortalecimento do Estado de direito, fundamentos essenciais para uma democracia saudável e inclusiva.

Esse processo requer uma abordagem multifacetada que envolve ações tanto do governo quanto da sociedade civil. e de outras instituições relevantes. É essencial promover uma cultura de participação cidadã, transparência e justiça social para fortalecer as bases da democracia e garantir um país mais justo, inclusivo e democrático.

O gestor educacional desempenha um papel fundamental na promoção da gestão democrática dentro das instituições de ensino, agindo como um agente de transformação dentro da escola, promovendo a gestão democrática e participativa em todos os aspectos da vida escolar. Ao criar um ambiente que valorize o diálogo, a participação e o respeito mútuo, ele contribui para o fortalecimento da democracia e para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e engajados com a sociedade. De acordo com Libâneo:

O gestor escolar tem de se conscientizar de que ele, sozinho, não pode administrar todos os problemas da escola. O caminho é a descentralização, isto é, o compartilhamento de responsabilidades com alunos, pais, professores e funcionários. O que se chama de gestão democrática onde todos os atores envolvidos no processo participam das decisões. Uma vez tomada, trata-se as decisões coletivamente, participativamente, é preciso pô-las em práticas. Para isso, a escola deve estar bem coordenada e administrada. Não queremos dizer com isso que o sucesso da escola reside unicamente na pessoa do gestor ou em uma estrutura administrativa autocrática na qual ele centraliza todas as decisões. Ao contrário, trata-se de entender o papel do gestor como líder cooperativo,

o de alguém que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articular a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão em um projeto comum. “O diretor não pode ater-se apenas às questões administrativas. Como dirigente, cabe-lhe ter uma visão de conjunto e uma atuação que apreenda a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais” (LIBÁNEO, 2005, p.332)

Ações como promoção da educação cívica e política, buscando integrar temas relacionados à cidadania, democracia e participação política no currículo escolar, garantindo que os alunos desenvolvam habilidades de pensamento crítico, debate e análise de questões sociais; podem incentivar a realização de atividades extracurriculares, como debates, simulações de eleições e projetos de engajamento comunitário. O fortalecimento da participação estudantil: por meio de conselhos de alunos, onde possam expressar suas opiniões, apresentar propostas e participar da gestão escolar e, também pode estimular a organização de assembleias estudantis e a criação de grupos de discussão sobre temas relevantes.

O gestor deve garantir também que as informações relacionadas à gestão escolar sejam transparentes e acessíveis a todos os membros da comunidade educativa, incluindo alunos, pais e professores. Isso pode ser feito por meio da divulgação de documentos administrativos, como o regimento interno da escola e os planos de ação, e pela realização de reuniões periódicas para prestar contas das atividades realizadas. Promover uma cultura inclusiva e respeitosa dentro da escola, valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, socioeconômica e cultural presente na comunidade escolar também vem a ser necessário neste procedimento, envolvendo a implementação de políticas de combate ao bullying e à discriminação, a oferta de atividades extracurriculares que valorizem a cultura local e a contratação de profissionais capacitados para lidar com questões relacionadas à diversidade.

Um importante ferramenta que também parte do trabalho gestacional é a formação continuada dos profissionais da educação, pois; investir na formação continuada dos professores e demais profissionais da educação, capacitando-os para atuarem de forma democrática e participativa no ambiente escolar, incluindo o desenvolvimento de habilidades de escuta ativa, mediação de conflitos e trabalho em equipe,

bem como o estímulo à reflexão sobre práticas pedagógicas inclusivas e democráticas, trará para todo o ensino um modelo positivo de alcançar melhorias na educação.

É importante destacar que:

O diretor não deve ser autoritário, pois, ao gestor cabe o perfil de ser democrático e, portanto, desenvolver condições de favorecer o processo democrático no cotidiano da escola. Para possuir todas essas características, o gestor deve dispor também de grande arcabouço teórico na área da pedagogia, bem como das habilidades técnicas e políticas, que representam recursos fundamentais para se garantir uma gestão dentro de uma perspectiva democrática, da qual todos participam. (DALBERIO, 2008, p. 3).

Administrar uma instituição educacional é uma responsabilidade complexa, pois envolve uma série de desafios, incluindo a promoção da participação e autonomia, o estímulo à motivação e engajamento das famílias e alunos nos órgãos colegiados, bem como na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP), um instrumento que direciona o planejamento e a execução das atividades escolares, requerendo a colaboração e participação ativa de todos os membros da comunidade escolar.

Referências

- BRASIL. (2014a). Lei nº 13.005. **Plano Nacional de educação – PNE**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacaolei-n-13-005-2014>. Acesso em: 10 fev. 2024.
- DALBERIO, M. **Gestão democrática e participação na escola pública popular**. Revista Iberoamericana de Educación, Belo Horizonte-MG, v. 47, n. 3, p. 1-12, out., 2008.
- LIBÂNEO, J. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. **Educação escolar, políticas, estruturas e organização**. 2 ed. SP: Cortez, 2005.

O Google Earth como Recurso Didático para o Ensino de Geografia

**Laíz Carolíne de Oliveira Santos
Lucilene Ferreira de Almeida**

Resumo: O uso do Google Earth como recurso didático torna-se, de fato, um instrumento importante para abordagem geográfica, em que fornece uma perspectiva inovadora para alunos e professores. Não obstante, para usá-las e apropriá-las como fonte de ensino-aprendizagem é necessário habilidade do seu uso. Neste enfoque, o objetivo deste trabalho é explorar as potencialidades do Google Earth como recurso didático no ensino de Geografia, analisando os benefícios e desafios, através de uma metodologia bibliográfica, buscando oferecer uma visão abrangente sobre como essa ferramenta pode ser utilizada para enriquecer o processo de ensino- aprendizagem.

Palavras-chave: Tecnologias; Educação; Google Earth; Formação de Professores.

Introdução

O avanço das tecnologias digitais tem transformado diversas áreas do conhecimento, incluindo a educação, proporcionando uma abordagem interativa e visualmente rica para explorar o mundo e os conteúdos geográficos. No campo da geografia, a utilização de tecnologias como Google Earth tem se destacado por sua capacidade de transformar a maneira como os conceitos geográficos podem ser apresentados e compreendidos pelos alunos. O Google Earth, é uma ferramenta de geoprocessamento que permite aos usuários visualizar e explorar o globo terrestre em três dimensões, oferecendo uma experiência visual e interativa, tendo em vista, que os professores podem levar os alunos a uma viagem virtual ao redor do mundo. O uso vai além da visualização de imagens e mapas, permitindo a imersão completa dos conteúdos geográficos, a ferramenta oferece uma série de camadas de informações que se tornam sobrepostas aos mapas, o que possibilita aos alunos um aprendizado contextualizada e profundo. Além disso, o

Google Earth possui funcionalidades que permitem a criação de roteiros personalizados, medição de distâncias e áreas, visualização de mudanças geográficas ao longo do tempo, bem como, a modificação das paisagens, essas características tornam o software Google Earth um recurso importante para exploração de conteúdos teóricos, mas principalmente para desenvolver projetos práticos e interdisciplinas. Todavia, para que seja efetivamente utilizado como recurso didático, é fundamental que os professores estejam devidamente qualificados para sua utilização, tanto a formação inicial quanto a formação continuada são pilares para que a utilização seja efetivada e utilizada de forma correta. Haja visto, esse artigo tem como objetivo explorar as potencialidades do Google Earth como recurso didático no ensino de Geografia, identificando suas funcionalidades, benefícios e desafios, para isso, temos três objetivos específicos, analisar as funcionalidades do Google Earth e sua aplicabilidade no ensino de Geografia. Identificar os benefícios do uso do Google Earth para o engajamento e a compreensão dos alunos e avaliar os desafios e limitações encontrados pelos professores ao utilizar essa tecnologia.

Para atingir os objetivos propostos, foi realizada como metodologia a pesquisa bibliográfica, Marconi e Lakatos (2020) relatam que a pesquisa bibliográfica deve ser realizada com base em fontes disponíveis, tais como, documentos impressos, artigos científicos, livros, teses e dissertações. A partir disso, foi realizado o compilado de bibliografias para identificar e analisar a literatura existente sobre o uso do Google Earth na educação geográfica, destacando práticas, benefícios e desafios. Foram incluídos estudos publicados nos últimos dez anos que abordem a aplicação do Google Earth no ensino de Geografia. Os artigos foram revisados para extrair informações relevantes sobre metodologias de ensino e resultados obtidos com o uso do Google Earth, além disso, será inserido um exemplo prático da utilização do software.

Resultados e Discussão

O Google Earth (Figura 1) é um software gratuito, para uso de computadores, originalmente conhecido com Earth Viewer, foi desenvolvido pela empresa Keyhole, fundada em 2001. Todavia, em 2004, a Google adquiriu a Keyhole, Inc., reconhecendo o potencial da tecnologia para modernizar a maneira como as pessoas exploram e interagem com o planeta. Após a sua aquisição, o nome foi oficialmente renomeado

Google Earth, e lançado ao público em junho de 2005, oferecendo aos usuários visualizar um modelo tridimensional da terra e de forma realista. Ao longo dos anos o software passou por diversas atualizações importantes, para melhor compreensão elaboramos um quadro que aborda sobre os anos e as modificações realizadas.

Quadro 1: Inovações do Google Earth ao longo dos anos.

Ano	Inovação
2006	Google Earth 4: Imagens de alta resolução, texturas detalhadas e capacidade de adicionar modelos 3D personalizados, como edifícios e estruturas.
2007	Google Sky: Permitiu aos usuários explorar o espaço sideral, visualizando estrelas, constelações, galáxias e outros corpos celestes.
2008	Street View: Integrado ao Google Earth, proporcionando vistas panorâmicas em 360 graus ao nível da rua em várias cidades ao redor do mundo.
2009	Google Ocean: Permitiu a exploração dos oceanos, incluindo topografia submarina e conteúdo educativo sobre ecossistemas marinhos.
2010	Google Earth Engine: Lançado como uma plataforma para análise geoespacial e monitoramento ambiental.
2015	Google Voyager: Oferecia tours interativos guiados por especialistas em diversas áreas, Earth View, uma coleção de paisagens deslumbrantes capturadas pelo Google Earth.
2017	Uma versão redesenhada do Google Earth, sem a necessidade de download do Software e uma interface melhoradas do Voyager; Knowledge Cards e 3D view.
2020	O Google continua a evoluir, integrando novas tecnologias e dados para aprimorar a experiência, expandindo suas aplicações com realidade virtual e mapas e dados atualizados, atualizações constantes das imagens de satélite e dados de mapeamento para refletir mudanças recentes no ambiente global.

Elaborado por Santos, 2024.

Logo, o Google Earth, é de fácil manuseio, e disponibiliza imagens de satélites de alta resolução que fornece a representação da superfície terrestres, a fim de serem usadas para observar elementos geográficos,

como paisagem, áreas urbanas, áreas agrícolas, entre outros. O que a torna uma ótima ferramenta para uma aula dinâmica e fomentar o aprendizado da disciplina de Geografia.

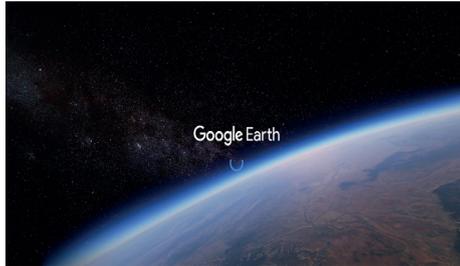


Figura 1: Interface do Google Earth.

O acesso ao software é através da internet pelo site, a ferramenta possui download gratuito, para utilizar, basta realizar a pesquisa do local em que deseja, na lateral esquerda. Além disso, aparecem informações como: Coordenadas Geográficas, elevação e datas (Figura 2).



Figura 2: Tela inicial do software Google Earth.

Tratando-se da utilização no ensino, é importante tomar por base os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1999), que enfatizam a necessidade de utilizar imagens e diferentes linguagens para a busca de informações que auxiliem no entendimento do espaço geográfico. Além disso, é relevante analisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituída pela Lei 9.394/96, que reconhece a tecnologia como parte integrante da formação básica do cidadão, sendo incumbência dos professores e das escolas explorar suas potencialidades. Essas diretrizes legais respaldam a adoção de ferramentas como o Google Earth no

contexto educacional, oferecendo suporte teórico para sua integração curricular.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) é de suma importância que o professor passe a adaptar suas aulas diante dos novos recursos tecnológicos, sendo um dos meios utilizados para facilitar a construção de conhecimentos:

“A presença de aparato tecnológico na sala de aula não garante mudanças na forma de ensinar e aprender. A tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores. (Brasil, 1998)”.

Como os documentos respaldam, a utilização de tecnologia nas aulas desempenha um papel fundamental no processo educacional contemporâneo. Nas aulas de Geografia, a integração do Google Earth, permite que os estudantes explorem virtualmente paisagens distantes, e até mesmo acompanhem as mudanças ao longo do tempo. Essa capacidade de visualização facilita a compreensão dos conceitos geográficos ao conectar teoria e prática, além disso, a tecnologia promove um ambiente mais engajador, possibilitando simulações, análises dos dados geoespaciais em tempo real, como aborda Moura (2009):

[...] a visualização de fenômenos geográficos de qualquer parte do mundo. As fotografias, feitas a partir de satélites, tornam a visualização quase que concreta, o que pode auxiliar a aprendizagem da Geografia e a efetivação do uso da linguagem cartográfica. A ferramenta permite o uso de coordenadas geográficas na busca de localidades e possibilita o trabalho com localizações, uma das características do ensino da Geografia (Moura, 2009, p.6).

Então, a partir da análise das imagens que encontramos no software, o professor de Geografia consegue trabalhar categorias da geografia, como por exemplo: Território, Região, Paisagem e Lugar. Florenzano (2011) aborda que “As imagens de satélites permitem determinar as configurações que vão da visão do planeta até a visão do estado, região ou localidade, o que pode ser estudado com o Google Earth”.

Como exemplo da utilização do Google Earth nas aulas de geografia, podemos destacar o conteúdo de paisagem. Ao analisar a paisagem geográfica com o software é possível diferenciar as paisagens naturais, artificiais ou humanas, bem como, trabalhar as transformações que ocorrem na paisagem de qualquer lugar do mundo, despertando nos alunos

curiosidades e instigando-os também a procurar padrões ou modificações ambientais.

Pereira e Diniz (2016, p.659) relatam que essa ferramenta possibilita “visualizar as mudanças na paisagem de maneira rápida e interativa, podendo o professor de geografia incentivar a análise das imagens a partir da indicação dos elementos que surgiram, desapareceram e/ou foram transformados na paisagem”. Florenzano, corrobora com essa ideia quando aborda que o Google Earth é “Um recurso que ajuda na compreensão do processo de organização e transformação do espaço. A partir da interpretação de imagens de diferentes datas referentes a uma mesma região é possível, em conjunto com dados provenientes de outras fontes, fazer uma reconstituição do processo de ocupação e desenvolvimento de uma região (Florenzano, 2011, p. 121)”.

Abaixo, colocaremos exemplos práticos de como o professor pode utilizar o Software para o estudo das paisagens, bem como, impactos ambientais (Figura 3 e 4). Nesse exemplo, será utilizado imagens retiradas do Google Earth para identificar as modificações da paisagem, com o recurso da linha do tempo. É importante ressaltar que esse exemplo é para uma aula sobre paisagem para o 6º ano do Ensino fundamental onde a BNCC propõe conteúdos que corroborem com a apropriação dos conceitos necessários para o desenvolvimento do raciocínio geográfico.



Figura 3: Universidade Federal do Acre no ano de 2002.



Figura 4: Universidade Federal do Acre no ano de 2024.

Com o uso do Software, os alunos conseguem observar as modificações das paisagens ocorridas na Universidade Federal do Acre de 2002 até o ano de 2024, a instituição fica localizada em Rio Branco, capital do estado do Acre. Nessas imagens é possível que os alunos tenham a percepção que no ano de 2002, a área que hoje abriga a atual faculdade era caracterizada por poucas construções e uma exuberante vegetação que conferia um aspecto natural e tranquilo ao ambiente. Naquela época, a paisagem era marcada por vastas áreas verdes, com árvores frondosas.

No entanto, ao longo dos últimos anos, essa paisagem passou por significativas transformações. O crescimento urbano e o desenvolvimento econômico resultaram na expansão da infraestrutura da faculdade, com a construção de novos prédios e instalações modernas. Gradualmente, as áreas verdes foram sendo substituídas por edifícios acadêmicos, áreas de estacionamento e espaços de convivência, refletindo a crescente demanda por educação superior e serviços no local. Hoje, em 2024, a paisagem da faculdade é dominada por uma predominância de prédios, evidenciando um cenário urbano dinâmico e pulsante. Apesar das mudanças, alguns remanescentes de vegetação foram preservados em áreas estratégicas, contribuindo para a sustentabilidade ambiental e proporcionando um equilíbrio entre o ambiente construído e a natureza. Essa evolução da paisagem da faculdade ao longo das últimas décadas ilustra não apenas o crescimento físico da instituição, mas também as transformações sociais, econômicas e ambientais que moldaram o espaço universitário, adaptando-o às necessidades e aspirações contemporâneas.

É importante ressaltar, que essa atividade deve ser realizada dentro do próprio aplicativo para que os alunos realmente tenham contato com o software, e com a tecnologia. Este exemplo, demonstra como o uso do aplicativo se torna importante dentro do ambiente escolar, principalmente na disciplina de Geografia, tendo em vista, que o uso permite que os alunos realmente se tornem imersos nos conteúdos em que estão estudando, além de possibilitar que os mesmos consigam desenvolver seu senso crítico, como aborda (Perim, et al, p. 5) o senso crítico é um pilar essencial da cidadania ativa e da construção de uma sociedade mais justa e sustentável. A medida em que os alunos desenvolvem essa habilidade valiosa, eles se tornam não apenas indivíduos mais informados, mas também agentes de mudança com uma compreensão profunda dos dilemas que envolvem as relações entre ser humano, a sociedade e a natureza.

Logo, o Google Earth permite uma visualização dinâmica e interativa do espaço geográfico. Os alunos podem explorar diferentes partes do mundo de maneira detalhada, visualizando paisagens, relevos, infraestruturas e muito mais em alta resolução. A função de imagens históricas permite que os estudantes observem as mudanças ao longo do tempo, analisando transformações ambientais, urbanas e econômicas. Essa capacidade de explorar e comparar diferentes períodos históricos ajuda a contextualizar e entender melhor os processos de mudança e desenvolvimento. Além disso, o uso dessas ferramentas tecnológicas aumenta o engajamento e a motivação dos alunos. A interatividade proporcionada por plataformas como o Google Earth torna as aulas mais dinâmicas e estimulantes, capturando a atenção dos estudantes e incentivando sua curiosidade. O aprendizado ativo é promovido à medida que os alunos participam de atividades práticas, como criar seus próprios mapas, explorar rotas e realizar pesquisas independentes. Essa abordagem interativa não só torna o aprendizado mais divertido, mas também ajuda a consolidar o conhecimento de maneira prática e aplicada.

Outro benefício significativo é a capacidade de contextualização e relevância que essas tecnologias proporcionam. Utilizando estudos de caso reais, os professores podem facilitar a análise de situações concretas, como desastres naturais, processos de urbanização e mudanças climáticas. Essa aplicação prática dos conceitos geográficos torna o aprendizado mais relevante para os alunos, ajudando-os a entender a importância e a aplicação do conhecimento geográfico em suas próprias

vidas e no mundo ao seu redor. Em resumo, a integração do Google Earth e outras tecnologias no ensino de Geografia proporciona uma série de benefícios educacionais, incluindo visualização dinâmica, aumento do engajamento e motivação, e uma melhor contextualização dos conteúdos. Esses recursos tecnológicos não só enriquecem a experiência de aprendizagem, mas também preparam os alunos para enfrentar os desafios do mundo moderno com um entendimento mais profundo e aplicado da geografia.

Todavia, apesar de todos esses benefícios, ainda existe alguns pontos que dificultam o uso do software e das tecnologias, um deles é a formação de professores. A formação de professores para o uso de tecnologias como o Google Earth no ensino de Geografia é essencial para maximizar os benefícios dessas ferramentas educacionais. No entanto, esse processo de formação enfrenta várias dificuldades que precisam ser abordadas para garantir a eficácia na implementação dessas tecnologias em sala de aula, além da formação, a infraestrutura inadequada presente em muitas escolas, especialmente em áreas rurais ou com menos recursos. A falta de computadores, acesso à internet de alta qualidade e software atualizado limita a capacidade dos professores de implementar práticas tecnológicas em suas aulas. Sem a infraestrutura necessária, torna-se inviável utilizar ferramentas como o Google Earth de maneira eficiente e eficaz. Outro desafio significativo é a resistência à mudança por parte de alguns professores. Muitos educadores podem ser resistentes à adoção de novas tecnologias devido ao medo do desconhecido, insegurança quanto às suas habilidades tecnológicas ou simplesmente por estarem acostumados a métodos tradicionais de ensino. Superar essa resistência exige um enfoque motivacional na formação, demonstrando os benefícios concretos da tecnologia no ensino e proporcionando apoio contínuo.

Além disso, a ausência de suporte técnico e pedagógico após a formação inicial é uma dificuldade crítica. Os professores precisam de acesso a apoio contínuo para resolver problemas técnicos e adaptar as ferramentas tecnológicas às suas práticas pedagógicas. Sem uma rede de apoio adequada, os educadores podem se sentir frustrados e desmotivados, levando ao abandono das novas práticas tecnológicas.

Portanto, apesar dos benefícios, é importante repensar em como a formação e a educação no geral deve ser melhorada para cumprir o

que está determinado nos documentos norteadores da educação, bem como, é necessário que seja implementado dentro das escolas laboratórios, internet e computadores de qualidade para que assim as tecnologias comecem de fato serem inseridas e inseridas de forma eficaz e não somente seja vista como algo necessário, mas inalcançável dentro da sala de aula.

Conclusão

O uso do Google Earth como recurso didático no ensino de geografia revela-se uma abordagem inovadora e altamente eficaz. Ao longo deste trabalho, foi possível evidenciar como essa ferramenta tecnológica amplia as possibilidades pedagógicas, permitindo uma aprendizagem mais visual, interativa e contextualizada. O Google Earth facilita a compreensão dos conceitos geográficos ao proporcionar uma experiência de navegação realística pelo espaço geográfico global. A visualização de imagens de satélite e mapas detalhados permite que os alunos explorem diferentes territórios, compreendam a distribuição espacial dos fenômenos e desenvolvam uma percepção mais concreta do mundo. Essa ferramenta também enriquece o ensino ao integrar diversos tipos de dados, como fotos, vídeos e textos, possibilitando uma abordagem interdisciplinar e multidimensional.

A interatividade proporcionada pelo Google Earth estimula a curiosidade e o engajamento dos estudantes, promovendo uma aprendizagem ativa e investigativa. A possibilidade de criar projetos personalizados e compartilhar descobertas com os colegas favorece o desenvolvimento de habilidades colaborativas e digitais, essenciais no mundo contemporâneo. Além disso, o Google Earth desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e conscientes. Ao explorar temas ambientais, sociais e econômicos, os alunos desenvolvem uma visão mais abrangente e crítica sobre os desafios globais e locais, o que é vital para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável. Portanto, o Google Earth se afirma como uma ferramenta indispensável no ensino de geografia, proporcionando uma educação mais dinâmica, contextualizada e relevante. Sua incorporação no ambiente educacional não apenas facilita a compreensão dos conteúdos curriculares, mas também prepara os alunos para enfrentar os desafios do século XXI com um olhar mais crítico e informado sobre o mundo em que vivem.

Todavia, para que essa formação seja eficaz, é necessário enfrentar e superar desafios significativos. Investimentos em infraestrutura, criação de programas de formação contínua e suporte adequado são fundamentais para capacitar os professores a integrar essas ferramentas de forma significativa e eficaz no ambiente educacional. Ao fazê-lo, não só enriquecemos o processo de ensino-aprendizagem, mas também capacitamos nossos professores e alunos a explorar novas fronteiras do conhecimento geográfico.

Referências

Brasil. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1999.

Brasil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96.

FLORENZANO, T. G. **Iniciação em sensoriamento remoto**. 3. ed. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

MOURA, L. M. C. **Uso de linguagem cartográfica no ensino de Geografia: os mapas e Atlas digitais na sala de aula**. 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1017-4.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2024.

PEREIRA, V. H. C.; DINIZ, M. T. M. **Geotecnologias e ensino de Geografia: algumas aplicações práticas**. *Caderno de Geografia*, v.26, n.47, 2016.

PERIM, F. DE C. R., ARAÚJO, F. P. DA S., TRINDADE, M. C., MONTEIRO, M. R. A., FRAGOSO, N. DA S. C., BATISTA, R. G. M., BENEVIDES, S. R., & CARVALHO, V. M. (2023). Despertando Mentas: A necessidade de pensamento crítico nas escolas. **REVISTA FOCO**, 16(10), e3342. <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n10-095>



ISBN 978-655668124-5



9

786556

681245