

ORGANIZADORES
ROSILENE FELIX MAMEDES
IRIS RODRIGUES DA ROCHA
MIRELLE THAMARA DE LIMA E SILVA
MÔNICA MARIA WANDERLEY NUNES MONETA
ISABELLE CARLINE BARROS DA ROCHA
TATIANNE DA CONCEIÇÃO FERREIRA
MÁRCIO DE MELO

EDUCAÇÃO

& INTERDISCIPLINARIDADE:

AVANÇOS E DESAFIOS PARA A

CONTEMPORANEIDADE

VOL. 2

 **Contatos**
Edições

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

Educação e interdisciplinaridade [livro eletrônico] : avanços e desafios para a contemporaneidade : vol. 2 / organização Rosilene Felix Mamedes...[et al.]. -- 1. ed. -- João Pessoa, PB : Contatos Empreendimentos, 2025.
PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Iris Rodrigues da Rocha, Mirelle Thamara de Lima e Silva, Mônica Maria Wanderley Nunes Moneta, Isabelle Carline Barros da Rocha, Tatianne da Conceição Ferreira, Márcio de Melo.

Bibliografia.

ISBN 978-65-83514-13-4

1. Educação - Estudo e ensino 2. Educação - Pesquisa 3. Formação docente - Metodologias ativas 4. Interdisciplinaridade na educação 5. Práticas educacionais I. Mamedes, Rosilene Felix. II. Rocha, Iris Rodrigues da. III. Silva, Mirelle Thamara de Lima e. IV. Moneta, Mônica Maria Wanderley Nunes. V. Rocha, Isabelle Carline Barros da. VI. Ferreira, Tatianne da Conceição. VII. Melo, Márcio de.

25-323699.0

CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Interdisciplinaridade : Educação 370.1

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

**EDUCAÇÃO & INTERDISCIPLINARIDADE: AVANÇOS E DESAFIOS PARA A
CONTEMPORANEIDADE**

Vol. 2

ORGANIZADORES

Rosilene Felix Mamedes

Iris Rodrigues da Rocha

Mirelle Thamara de Lima e Silva

Mônica Maria Wanderley Nunes Moneta

Tatianne da Conceição Ferreira

Márcio de Melo

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Rosilene Felix Mamedes

Dra. Veridiana Xavier Dantas

Ma. Prisciane Pinto Fabricio Ribeiro

Ma. Nadja Maria de Menezes Moraes

Ma. Adilma Gomes da Silva Machado

SUMÁRIO

INFLUÊNCIAS DE GÊNERO NA PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I..... 5

Mônica Maria Wanderley Nunes Moneta; Iris Rodrigues da Rocha

A LINGUAGEM MISTA DAS CHARGES NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I..... 21

Iris Rodrigues da Rocha; Mônica Maria Wanderley Nunes Moneta

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO PÓS PANDEMIA: REALIDADES E PERSPECTIVAS 32

Dilma Ferreira de Oliveira Colodel; Miriam Espíndula dos Santos Freire

CLASSES MULTISSERIADAS, POSSIBILIDADES E REALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO – UM ESTUDO DE UMA ESCOLA EM PARIPE – CONDE/PB 44

Maria Jouse Cesário da Silva; Fabiana Silva de Lira Lima

O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SEU FLUENTE PAPEL NO DESENVOLVIMENTO MOTOR INFANTIL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR 53

Renan Gomes dos Santos; Gabriela da Silva Andrade

INFLUÊNCIAS DE GÊNERO NA PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Mônica Maria Wanderley Nunes Moneta

Iris Rodrigues da Rocha

RESUMO

O presente trabalho trata da concepção e prática docente no que diz respeito às relações de gênero que ocorrem na escola, tendo como objetivo compreender como as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental apreendem e articulam as discussões de gênero à prática docente. A pesquisa tem como sustentação teórica autores que tratam da história das Mulheres, Feminismo e Gênero, da feminização do magistério e Escola, Prática Docente e Relações de Gênero. O campo empírico foi uma escola da Rede Pública de Ensino do Recife, enquanto os sujeitos foram duas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Utilizamos como procedimentos e instrumentos para a coleta de dados a observação e a entrevista semiestruturada. A pesquisa mostrou que há um silenciamento e prática espontaneísta no tratamento das questões de gênero, além do despreparo das professoras e da falta de recursos para o trato da temática no ambiente escolar. Os resultados nos levam a concluir que há uma manutenção de estereótipos e preconceitos de gênero favorecendo relações desiguais de gênero, a favor do gênero masculino.

Palavras-chave: relações de gênero; prática docente; sexismo.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, tomamos como concepção de gênero aquela defendida por Scott (1990) que propõe o gênero, como um elemento constitutivo das relações sociais forjadas sobre as diferenças biológicas percebidas. Assim, o gênero é nomeado e classificado dentro de uma cultura que o torna histórico e situado, e por isso é parte de uma rede de relações de poder que são construídas pelos usos e significados desta categoria.

Deste modo, pode-se definir gênero como uma construção social e histórica. Por isso, as práticas sociais masculinas e femininas são estabelecidas conforme as concepções de cada sociedade.

A história das mulheres, vista por este ângulo, demonstra que a diferença sexual serve para confirmar e justificar a discriminação. Dessa forma, a compreensão da feminização da profissão docente fez-se necessária no sentido de tentar compreender como este processo

influenciou na construção da identidade desse grupo socioprofissional e de sua prática docente.

Essa pesquisa aponta para a compreensão de como é realizada a prática docente das professoras de Educação Fundamental nos anos iniciais, dentro do contexto de relações de gênero, através de respostas as questões: será que a prática docente das professoras desenrola-se no sentido da reprodução dos preconceitos e estereótipos existentes ou trabalha-se no sentido da superação, da construção de relações mais justas, mais igualitárias? Ou será que ocorrem esses dois processos em sua prática profissional?

Com isso, pretendeu-se entender a discussão de gênero na escola e caracterizar a prática docente em relação à questão de gênero.

2 OBJETIVOS

O objetivo geral é compreender como professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental apreendem e articulam as discussões de gênero à prática pedagógica, enquanto que os objetivos específicos foram estabelecidos como:

1. Identificar como as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental tratam as questões de gênero que se evidenciam no cotidiano de sala de aula;
2. Caracterizar as problemáticas de gênero que se evidenciam no cotidiano da sala de aula;
3. Analisar os suportes teóricos e materiais que contribuem para a prática docente na perspectiva de gênero.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 HISTÓRIA DAS MULHERES, FEMINISMO E GÊNERO

O conceito de gênero está ligado diretamente à história do Movimento Feminista contemporâneo que surge no Ocidente, ao longo do século XIX, buscando extrapolar a ocupação do espaço doméstico, quebrar os limites impostos à vida civil das mulheres e as barreiras de acesso ao mundo político. Na verdade, nessa época o papel da mulher era apenas o de esposa, mãe e reprodutora, ficando limitada aos afazeres domésticos (Fraisie e Perrot, 1991).

A Revolução Francesa (1789) foi um marco na história das mulheres, pois foi a partir desse momento que se começou a discutir que as mulheres podiam ter um lugar na cidade. Como se a mulher não pertencesse à categoria dos seres racionais, a ela era atribuída uma incapacidade cívica, evidenciando a tendência de que o homem era o único e verdadeiro representante do gênero humano (Fraisie e Perrot, 1991).

A Revolução Industrial, ocorrida na Europa, fez emergir a mulher trabalhadora. Isto ocorreu não porque a mecanização criou postos de trabalho para ela, mas porque, além de ser reconhecida como mão-de-obra barata, empregá-la era uma forma de amenizar as reivindicações feministas.

A questão da compatibilidade do trabalho assalariado com a feminilidade foi amplamente discutida em termos morais. Os debates da época baseavam-se em torno da contradição percebida entre mulher e trabalho, reprodução e produção, domesticidade e trabalho remunerado e, para a sociedade, a mulher trabalhadora tornou-se um problema, uma ameaça ao bom andamento da família (Fraisie e Perrot, 1991).

No fim do século XIX a questão feminista se tornou alvo de discussões públicas e de lutas, em vários grupos sociais e políticos. À época, sua principal reivindicação era o direito de votar e esse movimento sufragista estava voltado para as mulheres brancas de classe média.

Porém, é a partir da década de 1960 que as discussões sobre o feminino e o masculino avançam teoricamente, ganhando lugar também nas academias e nos meios de comunicação de massa. É nesse ínterim que será construído o conceito de gênero.

Segundo Louro (1997b), o conceito de gênero foi introduzido a partir do movimento feminista contemporâneo do início do século XX com a finalidade de entender o que foi socialmente construído sobre os sexos e, ao mesmo tempo, afastar um determinismo biológico implícito no uso do termo sexo. Buscavam, através da linguagem, construir uma categoria de análise capaz, não só de destacar o caráter social das diferenças baseadas no sexo, mas também de interrogar e desconstruir a legitimidade da matriz sexual/biológica na constituição de sujeitos femininos e masculinos.

Para Saffioti (1992), o gênero é relacional uma vez que enquanto categoria analítica ou enquanto processo social, o conceito deve ser capaz de captar a rede das relações sociais, bem como as transformações historicamente por elas sofridas através dos mais distintos processos sociais, rede essa na qual as relações de gênero têm lugar, e que pode também ser visto como aponta Scott (1990:72), como “(...) o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo”.

Assim, o papel do homem e da mulher é constituído culturalmente e muda conforme a sociedade e o tempo. Esse papel começa a ser construído na família, através do papel do homem e da mulher definido a partir das diferenças sexuais.

Dessa forma, o conceito *Gênero* é empregado com a preocupação social, histórica e cultural de superar as explicações biologizantes acerca das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e com ênfase em sua definição como um primeiro modo de dar significado às relações de poder.

A desigualdade das relações de gênero foi construída e está fundamentada no princípio de que os domínios do homem e da mulher são estabelecidos sobre a base da diferença biológica, o que lhes fornece um caráter determinista e naturalizante.

Dessa forma, modificar essas relações significa desfazer conceitualmente estas noções, que justificam a desigualdade entre os seres humanos.

3.2 FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

A feminização do magistério possui muitos sentidos. A maioria dos autores se refere à *feminização* indicando o expressivo número de mulheres que exercem o magistério, apoiados em dados quantitativos e incluindo argumentos que apontam prejuízos para a formação dos alunos, decorrentes de tal predominância.

Almeida (1998) utiliza a expressão feminização do magistério primário referindo-se à expansão da mão-de-obra feminina nos postos de trabalho em escolas e nos sistemas educacionais, à frequência da Escola Normal e aos traços culturais que favoreceram a ocupação do magistério pelas mulheres.

Tambara (1998, p. 49) analisa o magistério sob o ponto de vista do gênero, afirmando que nele ocorreu uma *feminização* pela identificação entre a natureza feminina e a prática docente no ensino primário, num movimento de colagem das características próprias do sexo feminino ao magistério. Para o autor, a Escola Normal foi a grande responsável por esse processo de constituição da forma feminina, envolvendo o assemelhamento da docência com trabalho doméstico, dependência e fragilidade.

A inserção profissional das mulheres não ocorreu, entretanto, sem os conflitos que são próprios das mudanças e do surgimento do novo. Houve resistências, críticas e concordâncias.

Para alguns segmentos da sociedade apoiados em discursos jurídicos, médicos, psicológicos, era difícil e até insensato aceitar que as mulheres, consideradas habitualmente como portadoras de pouca competência intelectual ou racionalidade, pudessem assumir a

educação das crianças. Assim, o processo de feminização do magistério não foi uma concessão e sim uma conquista (Saffioti, 1976).

Por outro lado, outros setores entendiam que a mulher tinha por natureza a facilidade e a inclinação para o trato com as crianças e que o magistério deveria ser visto como natural e próprio a sua condição feminina, portanto, função adequada às mulheres (Louro, 1997a).

Para Santos (2004, p. 52) o processo de feminização do magistério, que, “(...) no início atendia à classe rica de mulheres brancas que buscavam visibilidade social, aos poucos passou a ser uma saída para as moças de classe média sem dotes ou perspectivas de sustento (...)”. Era uma possibilidade de as mulheres se sustentarem, terem uma relativa independência e gozarem de algum respeito social.

Neste contexto, à mulher caberia então a responsabilidade da reprodução e a educação das futuras gerações o que não deixou de ser uma participação no campo do poder. E, “dessa forma, viabilizavam um cruzamento entre o público e o privado dentro das condições concretas apresentadas na época” (Almeida, 1998, p. 69).

Apesar de permeado por diversos discursos ideológicos, a entrada e a permanência das mulheres na docência, em especial no magistério primário, revelam que as mulheres professoras, mesmo sofrendo pressões de diferentes segmentos da sociedade estabeleceram-se enquanto categoria socioprofissional. As mulheres professoras lutam não somente por reconhecimento e melhores condições de trabalho, mas, também pela superação de estereótipos acerca da mulher, da professora e do magistério enquanto campo de atuação profissional.

3.3 ESCOLA, PRÁTICA DOCENTE E RELAÇÕES DE GÊNERO

A educação escolar é fator fundamental no processo de socialização humana, instrumento de construção da cidadania e determinante na forma como os conteúdos sociais serão absorvidos pela criança.

Para Louro (1997b), a escola surge como a instituição que não apenas transmite e produz conhecimentos, mas que também fabrica sujeitos reproduz relações de desigualdades étnicas, de gênero, de classes e que está comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida. Ela é reconhecida como um espaço privilegiado de socialização, mas com pesos diferentes para meninos e meninas.

E é através do trabalho da professora que se pode observar a interferência produzida no comportamento e na formação da personalidade das crianças mais diretamente. Ao

reproduzir os padrões existentes na sociedade a escola colabora para a manutenção das relações sociais; ao modificar estes padrões, contribui para evoluir estas relações.

A escola colabora no sentido de esclarecer conceitualmente o significado de ser menina e de ser menino de maneira disfarçada, como uma mensagem subentendida, muito mais eficaz do que se fosse explícita, embora não seja a única responsável pela transmissão de modelos segregacionistas. Essas questões se evidenciam, por exemplo, na diferenciação de brincadeiras e jogos, nas relações estabelecidas em sala de aula (meninas com meninas e meninos com meninos), de expectativas de professoras e professores em relação ao comportamento e desempenho para meninos e meninas, entre outros aspectos.

Louro (1997b) destaca que para perceber o processo de formação dos sujeitos é preciso apurar a atenção, deslocando-a para o que parece natural. Deve-se realizar um exame atento das práticas cotidianas, nas quais os sujeitos estão envolvidos, questionando-as.

A autora destaca, ainda, que é imprescindível questionar o que é ensinado, o modo como é ensinado, a forma que os alunos apreendem o conhecimento lecionado, bem como as teorias que norteiam a prática docente, procurando identificar sexismo, racismo, etnocentrismo que trazem subjacentes (Louro, 1997b).

Portanto, para o conhecimento sobre as relações de gênero no ambiente escolar, é importante além do conhecimento das teorias de gênero, conhecer as práticas escolares, como essas se desenrolam e como reproduzem ou não as relações de poder e desigualdades existentes na sociedade.

Segundo o relatório de acompanhamento global da educação “Gênero e educação para todos”, elaborado pela UNESCO (2003, p. 38):

“Escolas devem ser locais onde estereótipos são combatidos, não reforçados, através de currículos que levam gênero em consideração e através do treinamento profissional dos professores. O treinamento de gênero para os professores deve ser um pré-requisito para a qualificação”.

Contudo, para Freire (2002), as professoras se sentem despreparadas para o trato das questões de gênero, falta-lhes formação sobre o tema, não há especialistas para trabalhar com a comunidade escolar. Dessa forma, há o risco da escola continuar a reproduzir as diferenças entre homens e mulheres baseadas na desigualdade de gênero, a favor do gênero masculino.

4 METODOLOGIA

Essa pesquisa é de natureza qualitativa e desenvolveu-se numa uma escola da Rede Municipal do Recife, que atende aos primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental, localizada no bairro da Várzea.

No que se refere aos sujeitos da pesquisa, foram escolhidas 02 professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que demonstraram interesse e disponibilidade em participar da pesquisa – inclusive permitindo a observação em sala de aula, nesse trabalho denominadas de professoras A e B.

Ambas são graduadas em Letras e com Curso de Especialização, na faixa etária entre 35 e 45 anos com mais 10 anos de experiência no exercício do Magistério.

Quanto aos procedimentos, foi realizada a coleta de dados, a partir das observações diretas na escola e na sala de aula, entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo dos livros didáticos utilizados e posteriormente esse material coletado foi organizado, tratado e analisado à luz do nosso referencial teórico.

A observação na sala de aula das professoras entrevistadas foi o procedimento para a apreensão da influência das relações de gênero na prática docente. Realizamos um total de 10 observações em cada sala de aula, desde o horário da entrada até a saída dos alunos. A partir das observações foi criado um diário etnográfico, no qual foram sendo registrados os fatos ocorridos e passíveis de apreensão.

Quanto às entrevistas, optamos pelas semiestruturadas, guiadas por um roteiro que abordou de questões socioeconômicas a aspectos da vida das mulheres professoras, inclusive, seus projetos profissionais. Com o objetivo de mapear os suportes materiais da prática docente, no que se refere às relações de gênero, foram realizados o mapeamento e a análise de conteúdo nos livros didáticos¹, no sentido de compreender como esses recursos ofereciam subsídios no tratamento das questões de gênero.

¹ **Livro do 1º ano do 1º ciclo** – CARPANEDA, Isabela; BRAGANÇA, Angiolina D. Porta Aberta: Língua Portuguesa, 1º ano. São Paulo, FTD, 2006. **Livro didático do 2º ano do 2º ciclo** – SIEBERT, Célia, Geografia de Pernambuco – edição renovada, São Paulo, FTD, 2001.

5 RESULTADOS DA PESQUISA: DITOS E FEITOS DAS PROFESSORAS EM RELAÇÃO AO GÊNERO E ÀS PRÁTICAS DOCENTES

A partir dos objetivos traçados e da análise dos dados, apreendemos três grandes temáticas: *como surgem as questões de gênero na sala de aula* (brincadeiras, comportamentos, expectativas de professoras em relação ao desempenho das crianças), *como as professoras tratam as questões de gênero* (silenciamento e prática espontaneísta) e *como o material utilizado em sala de aula contribui no trato das questões de gênero* (reforçam estereótipos e não abordam as relações de gênero).

Já as entrevistas foram úteis para mostrar como as professoras apreendem a discussão de gênero, percebem as relações de gênero em sua sala de aula e, como, a partir do seu ponto de vista, tratam essas questões.

5.1. ENTENDIMENTO DAS PROFESSORAS SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO

As professoras, quando solicitadas a falar sobre o que, para elas significavam relações de gênero, deram respostas diferentes. Para uma, há coisas que são de meninos e coisas que são de meninas. Segundo a professora A, não há como fugir da maneira como ela foi criada.

Ela diz:

“Bem, não fujo de como fui criada. Para mim, existem coisas que são de meninos e coisas que são de meninas. Na idade deles [referindo-se aos seus alunos] é a fase da separação. Quando são mais velhos, eles se envolvem mais” (Professora A).

A Professora B revela ter certo conhecimento conceitual sobre a temática, ao dizer que a questão de gênero:

“(...) trata sobre questões que envolvem o masculino e o feminino. As relações destes dois”.

É possível observar que mesmo sendo as duas professoras graduadas, com especialização e 10 anos de experiência no ensino, ambas construíram concepções sobre relações de gênero diferentes. Enquanto uma conserva uma concepção apreendida do que ela mesma vivenciou enquanto mulher, da sua geração, a outra traz um conhecimento mais elaborado acerca da temática, ainda que incipiente.

Podemos considerar que isso resulta da falta de conhecimentos e contato teórico com o tema, confirmando-se na resposta apresentada à questão sobre o contato com a temática em sua formação, ao dizerem que não tiveram contato com o tema.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o Ensino Fundamental reafirmam o compromisso com a redução das desigualdades sociais e dos preconceitos, e com a equidade de gênero, ao orientarem que:

“A discussão sobre relações de gênero tem como objetivo combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano e que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. As diferenças não devem ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vividas a partir da singularidade de cada um, apontando para a equidade entre os sexos” (Brasil, 1997: 99).

Contudo, poucos sistemas de ensino e escolas têm políticas e práticas focadas nessas questões. Dessa forma, há pouca ou nenhuma referência à temática nas escolas de ensino fundamental, bem como nos centros de educação universitários, formadores de professores, nos quais a presença feminina é majoritária.

Assim, parece importante a atualização dos currículos das instituições formadoras, para incluir as questões da diversidade e equidade, uma vez que o Plano Nacional de Políticas para Mulheres propôs a inclusão das temáticas de gênero, raça, etnia e orientação sexual nos currículos do Ensino Superior desde 2007 (Brasil, 2004).

5.2 RELAÇÕES DE GÊNERO NA SALA: BRINCADEIRAS, COMPORTAMENTOS, DESEMPENHO ESCOLAR DE MENINOS E MENINAS

Indagadas acerca da forma através da qual ocorre o contato com as questões de gênero no seu dia a dia de mulher e professora, as professoras trouxeram como resposta apenas o aspecto profissional, referindo-se às crianças como único meio de contato com a temática.

No que se refere às questões de gênero em sala de aula, as duas professoras disseram identificá-las em situações ocorridas. Para a professora A, as questões de gênero eram notadas a partir das brincadeiras que meninos e meninas estabeleciam na sala. Em sua maioria, as brincadeiras segregavam por gênero. Há aquelas que reúnem apenas meninos e outras apenas de meninas. Em geral, as brincadeiras de meninos reforçam estereótipos de agressividade (lutas, empurrões), maior capacidade de raciocínio (montagem de quebra-cabeças) e espaço público para meninos (carros, pai que trabalha fora), enquanto que para meninas, as

brincadeiras carregam imagem do lar, maternidade, meiguice e fragilidades ditas femininas (mãe e filha, cozinhar, bonecas).

A professora B, em seu relato, identifica questões de gênero na sala de aula, mostrando a relação com as questões de sexualidade e diz do seu posicionamento, conforme pode ser lido em sua fala:

“Ocorreu com um menino que gosta de dançar, que brincava muito com as meninas e sofria gozações dos meninos: É mulherzinha... Aí eu conversei com as crianças sobre questões de respeito aos outros. Que o fato de dançar não representava nada. E que as escolhas que ele fizesse diriam respeito somente a ele. Que as crianças deveriam respeitá-lo. Houve ainda uma situação de que surgiu um comentário de que homem não ajuda em casa. Também trabalhei essa situação, ressaltando que não há tarefas de homem e mulher, mas que todos devem ajudar. Aqui na sala mesmo, peço a colaboração de todos, independente de ser menino ou menina. Todos têm que ajudar”.

Percebe-se, em ambos os relatos que as brincadeiras estão presentes na construção das relações de gênero. Na sala A, são os mecanismos através dos quais a professora percebe as relações de gênero. Na sala B, além das brincadeiras há os discursos acerca dos papéis de homens e mulheres.

Trazendo para a realidade das relações de gênero, tem-se que as brincadeiras também têm esse caráter preconceituoso e segregacionista, na medida em que os meninos colocam apelidos nos outros meninos quando esses brincam com meninas ou demonstram características ditas femininas, como no relato da Professora B. Ocorre o mesmo com as meninas quando demonstram agressividade ou gostam de atividades definidas como masculinas: brincar de lutas, carrinhos, entre outras.

Durante as observações realizadas nas salas de aula, foram percebidas situações em que as professoras também demonstraram preconceitos e estereótipos de gênero em relação ao comportamento e desempenho de meninos e meninas. Vejamos:

Turma A:

“A professora falou-me que um menino tem o caderno mais organizado da sala, com uma letra bonita e muitos desenhos, enquanto os outros, até mesmo as meninas nem letra legível têm” (5º dia de observação).

“Professora refere-se a W., segundo ela, a menina mais agitada entre as meninas: Essa W. está demais hoje! Vou chamar sua tia, ouviu, para ver se você se acalma! Isso são modos, menina!” (7º dia de observação).

Turma B

“A professora afirmou que os meninos se sobressaem em matemática. Eles têm mais facilidade que as meninas” (2º dia de observação).

“As meninas sempre se agrupam durante a realização das tarefas e conversam mais” (4º dia de observação)

Essas situações demonstram o quanto as questões de gênero passam despercebidas e são reforçadas, mesmo que inconscientemente, pelas professoras. Geralmente, das meninas espera-se um menor rendimento intelectual no que concerne às ciências exatas, um comportamento exemplar, cadernos organizados e letras legíveis, enquanto que para os meninos, a expectativa é terem mais facilidade para a matemática, uma maior agressividade no comportamento, menos organização e interesse pelas aulas.

5.3 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO DE RELAÇÕES DE GÊNERO: SILENCIAMENTO, PRÁTICA ESPONTANEÍSTA OU INTERVENÇÃO PLANEJADA?

As professoras A e B, questionadas acerca da escola ser um espaço para abordagem das relações de gênero, emitiram diferentes opiniões. Para a Professora B, a escola é um espaço no qual essas questões devem ser abordadas. Para ela,

“A escola deve, sim, abordar essas questões. Ela é, realmente, o espaço para isso. Isso deve ser abordado a partir das experiências do dia-a-dia”.

Contudo, para a Professora A, essa é uma questão de família:

“Eu vou ser sincera... Acho que não pode ajudar muito não. É uma coisa de família. É papel da família”.

Esses depoimentos demonstram as diferentes maneiras de se conceber o espaço da escola. Para a professora A, a partir de sua fala e das observações realizadas em sala de aula, infere-se que a escola deve deter-se apenas nos conteúdos curriculares restritamente, deixando esses temas que se referem à formação humana como incumbência da família. Na visão da professora B, a escola é o espaço que contribui na formação do cidadão.

O processo de educação de homens e mulheres supõe uma construção social dos sujeitos, implicando em um processo de ensino-aprendizagem de valores, conhecimentos, entre outros. À escola caberia, então, o papel humanizador e socializador, visando à construção do conhecimento e de valores necessários à conquista da cidadania plena.

Deste modo, reflexão e ação planejada sobre as questões de gênero se fazem necessárias para construirmos uma escola embasada em valores de respeito, justiça e equidade entre os gêneros, sobrepondo-se aos preconceitos, desigualdades e injustiças presentes em nossa sociedade.

Na verdade, a produção acadêmica mostra que há uma preocupação na construção de uma educação escolar que questione os modelos segregacionistas transmitidos pela sociedade e que se faça uma reflexão sobre a existência ou não de papéis exclusivamente masculinos e femininos.

Nos discursos e nas práticas pedagógicas das professoras A e B, percebe-se posturas de intervenção e de silenciamento na abordagem das questões de gênero em suas salas. Contudo, as professoras A e B são unânimes em afirmar que não há formação para o trabalho com a temática e que há falta de material para uma abordagem das relações de gênero em suas práticas docentes. Vejamos:

“Assim, quando é gritante, não deixo passar. Mas, nas brincadeiras menino com menino e menina com menina não me envolvo não. Há muita dificuldade, porque na formação não é abordado o tema. Nem nas formações continuadas (...) Não há material... (...) Nas formações só se fala de conteúdos, não se fala de temas transversais.

“(Professora A)

“Sim, eu trato a partir do que aparece em sala de aula. Não acho que isso deva ser incentivado, mas que deve ser tratado a partir do que surge. (...) Em relação às relações de homem e mulher, trabalhamos isso e reforço que há diferenças, mas que não há aquilo que seja de homem e aquilo que seja de mulher. Todos podem fazer as mesmas coisas. (...) Precisamos de Cd's, filmes que tratem a temática e que sejam apropriados à idade deles, internet, revistas, além da formação/preparação para isso.”. (Professora B)

Nas observações pode-se notar diferentes formas de tratar as questões de gênero. A professora A, ratificando seus valores, crenças e discursos apresentados, adota a prática do silenciamento e não interferência nas questões de gênero na sua sala, como se pode constatar no trecho do registro da observação:

“(...) [algumas meninas conversam e a professora chama a atenção] Enquanto outra menina diz: “Elas estão conversando sobre namorado, professora”. A professora nem liga. Outra menina fala que um menino que estava usando sua sandália é bicha. A professora continua indiferente. Durante toda a manhã, o menino que apanhou da mãe sofreu chacotas dos colegas – “tu é um chorão!”; “tu não é macho para agüentar tua mãe bater em tu!”; e a professora não repreendeu ninguém” (**3º dia de observação - Sala da professora A**).

A professora B, por sua vez, adota práticas espontaneístas para a abordagem das questões de gênero e, em alguns momentos, mesmo inconscientemente, reforça a segregação de grupos através de atividades em sala de aula:

“Em seu planejamento anual, a professora selecionou o tema “respeito à diversidade étnica, de gênero, etc.”. Questionei-lhe se já havia trabalhado o tema com as crianças. Ela me afirmou que sim, a partir do que surgia em sala de aula. Que não

havia planejado especificamente, pois gosta de trabalhar a partir das situações que surgem. Sua metodologia de aula está baseada em 17 anos de ensino” **(2º dia de observação – Turma B).**

“Na volta do recreio, jogo de matemática: cobras x dragões. As meninas são as cobras e os meninos os dragões. Dentro de um saco vermelho estão papéis com continhas de multiplicação – tabuada. Cada criança pega uma – na sua vez- para responder. Se acertar, ponto para sua equipe. Ao final, somam-se os pontos. Quem tiver feito mais pontos, recebe um ponto no placar do mês. No Mês de Julho, quem ganhou foram os meninos” **(1º dia de observação – Turma B)**

Parece importante pensar sobre a maneira como a professora estabelece sua prática docente deixando disponível e dando acesso a uma variedade de brinquedos para as crianças experimentarem e conhecerem diferentes papéis, sem determinar posições e comportamentos para meninos e meninas.

No entanto, quando a professora não reflete sobre sua influência nas relações dos meninos e meninas, ou ainda, quando deixa de interferir nas questões de gênero em sua sala de aula, pode estar favorecendo a reprodução de modelos da sociedade, ou seja, de preconceitos e estereótipos de gênero.

Os discursos das professoras apontam, ainda, para a ausência de formação na rede de ensino acerca da temática. Segundo as professoras, os conteúdos curriculares se sobrepõem a “temas transversais”.

Partindo do ponto de vista que as professoras não identificam relações de gênero inerentes ao ser, a falta de conhecimento da temática resulta em uma negação de identidade e em consequente silenciamento ou práticas espontaneístas na sala de aula, muitas vezes, corroborando para a manutenção de preconceitos e estereótipos.

Assim, o investimento em formação de professores e professoras é fundamental para reconhecerem-se como pertencentes às relações de gênero, identificarem situações de preconceitos e planejarem sua ação docente, no sentido da superação desses mesmos preconceitos e estereótipos, visando a construção de relações equitativas entre o masculino e o feminino.

5.3 MATERIAL DIDÁTICO EM SALA DE AULA: ABORDANDO A QUESTÃO DE GÊNERO

Diante dos avanços tecnológicos e científicos, em vários campos do conhecimento humano, o livro didático é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, constituindo-se,

ainda, no principal instrumento de orientação de professores e professoras e alunos e alunas em suas atividades de sala de aula.

Contudo, muitos profissionais da educação acabam tornando-se escravos do livro didático. Ao invés de utilizarem como instrumento que contribui para o desenvolvimento da autonomia, do senso crítico acabam tornando-o roteiro principal, ou exclusivo, do processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, faz-se necessária uma avaliação crítica da utilização do livro didático, envolvendo escola e alunos, para que possam ser adotados livros que contemplem questões de gênero, etnia, classe social, multiculturalismo, dentre outras. Assim, haveria a possibilidade de ter acesso a outros conhecimentos, colocá-los em xeque e desmistificar supostas verdades absolutas, que procuram legitimar os valores e ideais da sociedade, tendo em vista que o livro didático, muitas vezes, atua como difusor de preconceitos, através das ideologias que carregam seus discursos.

Dessa forma, analisando-se os livros didáticos utilizados nas salas de aula das professoras A e B, constataram-se duas situações que contribuem para o reforço de preconceitos e estereótipos de gênero.

Na sala da professora A, o único livro didático é o de Língua Portuguesa. Nesse, não há nenhuma referência a questões de gênero, bem como nas tarefinhas e atividades propostas pela professora através do quadro e naquelas mimeografadas, não observamos o trato às questões de gênero.

Na sala da Professora B, o livro disponível era o de Geografia. Não havia livros de Matemática nem de Língua Portuguesa para todas as crianças. No livro de Geografia, em algumas passagens, há figuras que remontam a mulher para dentro de casa (figura de mulher cozinhando) e do homem trabalhando fora (agricultura). Em outras atividades realizadas em sala de aula (leitura de diversos gêneros textuais, tarefas no quadro, músicas, pesquisas, entre outras), não foi observado nenhuma referência às questões de gênero.

Nesse sentido, em ambos os casos há o reforço de preconceitos e estereótipos de gênero, tendo em vista que à medida que não se aborda o tema, não se reflete sobre o mesmo, sobre as situações, reforça-se o que já é vivenciado cotidianamente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diz o dito popular que *“é de pequeno que se faz o grande”*. Nesse sentido, refletir acerca da influência de gênero na prática de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental constitui-se, para mim, um dever.

Como estaríamos abordando uma questão tão importante em um espaço que possibilita a formação do sujeito? Como estaríamos percebendo e nos percebendo nesse processo? Estaríamos contribuindo para uma Educação Libertadora?

Deste modo, nos propusemos a observar o fenômeno, tentando percebê-lo na sutileza em que se apresenta no cotidiano de sala de aula e como as professoras contribuem ou não para a construção da equidade dos gêneros.

Os resultados apontam para conhecimento frágil, superficial sobre relações de gênero. Há um silenciamento quando se evidenciam as questões de gênero na sala de aula (professora A), bem como ocorrem práticas espontaneístas no tratamento das mesmas (professora B).

Não há o preparo das professoras para a referida abordagem nem há materiais para o trato das questões em sala de aula. Em decorrência, observa-se mais um reforço à reprodução de preconceitos e estereótipos de gênero na prática das professoras participantes da pesquisa.

Ao final, concluímos que se algo vem sendo feito, muito ainda há por fazer. Já se podem observar questionamentos e reflexões. Contudo, enquanto as professoras não se perceberem como parte integrante nessa rede de relações de gênero, não se identificarem enquanto mulheres educadoras permeadas pelo gênero, continuarão a reproduzir, mesmo que de forma não consciente, preconceitos e estereótipos de gênero.

É importante que possa ser fomentada a discussão sobre gênero na universidade, nas escolas, nas formações continuadas oferecidas a professores e professoras. E que possam ser disponibilizados materiais para estudo e para o trabalho com as crianças em sala de aula, que os livros didáticos adotados tenham como preocupação a abordagem do tema, de forma direta (abordando esse tema objetivamente), de forma transversal (aproveitando outros temas) e de forma interdisciplinar.

E por fim, que nós, enquanto educadores e educadoras, possamos pensar numa educação que questione, construa, liberte, almejando a edificação de uma sociedade mais equitativa entre os gêneros, entre as pessoas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Unesp, 1998.

BRASIL. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: **Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**: Volume 10. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FRAISSE, G.; PERROT, M. **História das Mulheres no Ocidente**. Vol. 4: o século XIX. São Paulo, Ed. Ebradil, 1991.

FREIRE, E.C. **As representações sociais de gênero das professoras de História do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Recife no cotidiano da sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPE, Recife, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história, representação. IN: CATANI, Denise Bárbara; BUENO Belmira; SOUSA, Cynthia e SOUZA, Maria Cecília. **Docência, memória e gênero** - Estudos sobre formação. São Paulo, Escrituras Editora, 1997a, p.75-84.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro, Vozes, 1997b.

SAFFIOTI, H.I.B. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, A.O. ; BRUSCHINI, C. (Orgs.) **Uma Questão de gênero**. São Paulo; Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992, p.183-215.

_____. **A Mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis: Vozes, 1976.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalves. **As representações sociais de gênero das professoras sobre o magistério: feminização-feminilização do campo sócio-profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPE, Recife, 2004.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, vol. 16, nº 2, jul./dez. 1990, pp.5-72.

TAMBARA, E. **Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX**. História da Educação. Pelotas: ASPHE /FaE/UFPEl, n.3, p.35-58, abr.1998.

UNESCO, **Gênero e Educação para Todos** – o salto rumo à igualdade. Relatório Conciso Publicado em 2003 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura 7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07.

A LINGUAGEM MISTA DAS CHARGES NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

I

Iris Rodrigues da Rocha

Mônica Maria Wanderley Nunes Moneta

1 INTRODUÇÃO

A linguagem o discurso e o texto são multifacetados. Apresentam-se de variadas formas. Interessa-nos pensar o sentido a partir da relação do verbal com o não verbal, ou seja, com o misto.

A charge é um gênero textual formado por linguagem verbal, não verbal e mista. Embora, ela também seja expressa apenas pela linguagem não verbal, ou seja, a imagem sem texto. E mesmo assim, ser capaz de (re)produzir o sentido no contexto. Ela contém apenas imagens, que emitem a mensagem através da interpretação de figuras. Nesse sentido, a linguagem verbal é representada com a fala dos personagens, com os títulos e com as legendas, ou seja, construída em torno de palavras. Mas, não poderá apresentar sozinha nesse gênero textual/discursivo (Marchuschi, 2008; Bakthin, 2003).

Não obstante, as charges se diferenciam das tirinhas e das histórias em quadrinhos, as tirinhas são histórias curtas, rápidas que tem início, meio e fim, elas são produzidas com a intenção de divertir o leitor, podem ser encontradas em jornais, revistas etc. A história em quadrinhos, assim como as charges e as tirinhas, é produzida pela linguagem verbal e/ou não verbal, também provoca humor, mas se diferencia, segundo Dionísio, Bezerra e Machado (2002), por “uma seleção dos quadros a serem sequenciados, o que demanda um trabalho cognitivo maior por parte do leitor”, as falas dos personagens encontram-se dentro de balões, e os leitores os interpretam.

As charges são compostas por críticas sarcásticas, e remetem a acontecimentos atuais, podemos encontrá-las em livros, revistas, jornais impressos entre outros. Geralmente, elas emitem críticas políticas, esportivas e sociais, utilizando-se de discursos atuais e intertextuais de vários fatos, e com um grau de intertextualidade muito presente nos discursos veiculados nesse gênero.

Normalmente, os professores dos anos iniciais não trabalham com charges, devido à dificuldade de interpretação dos textos. Mas, para interpretá-las necessita de conhecimento prévio sobre o conteúdo, já que eles geralmente reproduzem crítica social. Então, os docentes

devem incentivar os alunos a ler, a conhecer os problemas sociais da sua comunidade, de suas cidades e de seus países, para interpretar as mensagens que as charges são capazes de produzir sentidos diante de problemáticas sociais (Lessa 2007).

Através das charges as crianças podem e devem interpretar o que cada uma significa e utilizá-las para (re)criar significados. Portanto, os professores do 5º ano, tornam-se incentivadores ao mostrar em sala de aula não apenas a linguagem verbal, mas também a não verbal.

Então, nosso interesse busca saber como às charges apresentam-se na concepção da professora do 5º ano da Escola Municipal Lafayette Cavalcante?

O referido trabalho tem como objetivo geral, analisar os usos do gênero textual charge, no 5º ano da Escola Municipal Lafayette Cavalcante, a partir de dados produzidos pela docente na disciplina de língua portuguesa. E como objetivos específicos, discutir a linguagem das charges no 5º ano do Ensino Fundamental I; compreender a concepção da professora do 5º ano sobre o uso de charges; e propor estratégias de usos de charges para desenvolver as habilidades de leitura e escrita de crianças, bem como a capacidade de se tornar sujeitos ativos, críticos e reflexivos.

Nesse sentido, esse estudo justifica-se pela importância de trabalhar especificamente com as charges e incentivar a leitura. O uso de charges promove o interesse pela leitura e a curiosidade pelo caráter necessário de compreensão de pesquisa e informações intertextuais e dialógicas. Assim como, um domínio de um conhecimento linguístico ampliado. O que aumenta ainda mais as redes de saberes dos estudantes (Costa, 2012)

Nosso arcabouço teórico está fundamentado nas ideias de Mikhail Bakhtin (2003), que usa o termo gênero discursivo com um sentido mais amplo, onde cada um está dentro de uma esfera social, e com sua finalidade discursiva; do teórico brasileiro, Luiz Antônio Marcuschi (2008), que fundamenta a ideia de materialidade do texto, discutindo os fatores da textualidade. Para ele, os gêneros textuais são fenômenos históricos e estão vinculados ao contexto social e cultural.

Sobre as questões metodológicas, essa é uma pesquisa teórica e quanto à abordagem, de acordo com Gil (2007), esse estudo utiliza método de pesquisa qualitativa é de caráter explicativo. A finalidade dessa pesquisa é contribuir com o uso do gênero textual charge em sala de aula, considerando os diferentes aspectos relativos ao fato estudado, como os fatores históricos e sociais apresentados e discutidos com os alunos.

Foi utilizada a técnica de análise do conteúdo de Bardin (2011), segundo a autora, a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante

aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. A técnica permite o entendimento do assunto de maneira segura e objetiva, com uma análise temática do texto, o que permitiu explorar os instrumentos de análise.

O referido trabalho destaca a compreensão do gênero discursivo no uso das charges através do pensamento de Mikhail Bakhtin (2003), fatores da textualidade e a noção dos gêneros textuais a partir dos conceitos de Luiz Antônio Marcuschi (2008), e a presença do dialogismo nas charges.

Posteriormente, foi exposto o material didático, utilizado no ensino das charges do 5º ano, entendimento da professora da turma, observando os conceitos didáticos, como a metodologia utilizada pela docente, ao definir e interpretar o gênero com significados próprios adquiridos pelos alunos em sala de aula. Dessa maneira, procuramos contribuir com propostas pedagógicas, a fim de dinamizar o uso da linguagem, na Escola Lafayette Cavalcanti, em especial com as crianças do 5º ano do Ensino Fundamental I, levando em consideração o conceito docente no ensino das charges.

2 A LINGUAGEM DAS CHARGES NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

As linguagens são derivadas das línguas naturais, produzidas em sociedade através de materiais, como as organizações dos sons, palavras e frases. (Fiorin, 2017). “A linguagem é relativamente autônoma; como expressão de emoções, ideias, propósitos, no entanto ela é orientada pela visão de mundo, pelas injunções da realidade social, histórica e cultural de seu falante”. (Fiorini, 2017, P. 11).

Assim sendo, por meio das linguagens expressamos nossos sentimentos e pensamentos, durante a fala, escrita, gestos, sinais, sons entre outros, visto que, necessitamos da linguagem para que haja comunicação social, com troca de experiências linguísticas entre o emissor e receptor da mensagem.

Segundo (Fiorin *apud* Suassure, 2007, p. 14) a linguagem é “heteróclita e multifacetada”, pois é composta de vários elementos físicos, fisiológicos e psíquicos, pertencentes a múltiplas faces do domínio individual e social. Contudo, a linguagem apresenta-se no gênero textual charge de três maneiras: na escrita ou oralidade, na imagem, ou no uso simultaneamente das linguagens, por conseguinte, a linguagem é formada pela linguagem verbal, não verbal e mista ou híbrida.

a) Linguagem verbal

A linguagem verbal é formada na escrita dos textos, ou na oralidade mediante a fala, através dos códigos linguísticos, que são utilizados para compreender as mensagens, como as palavras e frases. Dessa forma, utilizamos a linguagem verbal diariamente, visto que, nos comunicamos a todo o momento, logo não há sociedade sem linguagem. Também podemos encontrar esse tipo de linguagem nos livros, cartas, palestra, ou seja, na interação entre os sujeitos.

b) Linguagem não verbal

Na linguagem não verbal utilizamos códigos simbólicos, para entender o sentido da linguagem, esses códigos são estabelecidos pelos recursos visuais, como as imagens, placas, e linguagem corporal. Nesse tipo de linguagem o sujeito necessita compreender o contexto dos elementos de comunicação, para entender o sentido da linguagem.

c) Linguagem mista ou híbrida

A linguagem mista ou híbrida é composta pelas formas das linguagens verbais e não verbais ao mesmo tempo em que emitem a mensagem. Podemos encontrar esse tipo de mensagem nas charges, tirinhas, histórias em quadrinhos, cartazes de publicidade entre outros.

O ensino das charges no 5º ano do Ensino Fundamental I é fundamentado nas propostas da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, no desenvolvimento das habilidades dos conhecimentos da Educação Básica.

2.1 A PROPOSTA DA BNCC PARA O USO DAS CHARGES

Mediante a proposta da BNCC de desenvolver habilidades no uso da linguagem, através de atividades de leitura, escuta e produção de textos dos gêneros discursivos e textuais, possibilitando práticas em diferentes esferas no uso da linguagem é possível viabilizar o uso das charges no 5º ano do Ensino Fundamental I.

Os professores da Educação Básica Brasileira devem planejar suas aulas anuais, de acordo com a disciplina e turma que estar lecionando, buscando conhecimentos considerados essenciais, por meio da BNCC, com habilidades práticas para o desenvolvimento social e cognitivo dos alunos.

A BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (Brasil, 2018, p.8).

Contribuindo para o conhecimento da aprendizagem essencial e desenvolvimento dos estudantes, sejam eles da rede pública ou privada, mas que todos tenham a mesma oportunidade de estudo. As práticas de linguagem têm o objetivo de reconhecer os sentidos, valores e ideologia dos textos, no uso do gênero textual charge.

As habilidades para o desenvolvimento do aprendizado das charges, segundo a BNCC é “ler e compreender, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.” (Brasil, 2018, P. 123). A leitura é a compreensão dos textos, além de uma boa estratégia de entendimento da linguagem, necessita do conhecimento das estruturas e composição ideológicas dos gêneros textuais.

As práticas de linguagens das charges, provenientes das críticas aos acontecimentos do momento atual, pressupõem da finalidade de conhecimento da diversidade social e cultural, para que a interpretação e leitura do gênero sejam prazerosas e compreensivas para todos os alunos.

As ideologias sociais são características notórias na discursividade do texto, portanto, os estudos de Mikhail Bakhtin (2003), colaboram no uso das charges dentro do contexto escolar.

2.2 TEXTUALIDADES DISCURSIVIDADE NO USO DE CHARGES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Mikhail Bakhtin (2003) é um filósofo russo que se dedicou não só ao estudo da linguagem como também da literatura, considerando que “o gênero do discurso não é uma forma da língua, mas uma forma do enunciado que, como tal, recebe do gênero uma expressividade determinada, típica, própria do gênero dado” (p. 311).

O enunciado nas diferentes esferas sociais expõe a linguagem em funcionamento, constituem os gêneros discursivo em sentido amplo, considerando os ditos no cotidiano, de maneira oral ou escrito, dentre eles as charges, que utiliza uma linguagem verbal e não verbal com situações que representam nosso dia a dia, dando particularidades aos gêneros.

Segundo o filósofo russo, os gêneros são tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, construção composicional e estímulo, estar em incessante alteração e continua mudança, portanto, é através do discurso, que os sujeitos emitem mensagens ao se comunicar, em diferentes contextos sociais, históricos e ideológicos. Seu ponto de partida é o vínculo inerente entre a utilização da linguagem e as atividades humanas, contudo, com a constância evolução sociais novos gêneros surgiram e ganharam sentido, como o e-mail, chat, blog, entre outros (Bakhtin, 2003).

Cada gênero tem sua finalidade discursiva, logo ao lê e interpretar as charges, devemos levar em consideração o social, como também o individual, visto que, a compreensão do texto implica em uma discursão ideológica e histórica, podendo o leitor concordar ou não com a mensagem. O autor divide os gêneros em primários e secundários, os primários são aqueles efetuados em uma comunicação cotidiana, já os secundários têm como características uma comunicação mais evoluída, como as charges, romances, reportagens, que define um gênero textual (Bakhtin, 2003).

Bakhtin (2003) os define da seguinte forma:

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana. (Bakhtin, 2003 p.263-124).

Como afirma Bakhtin (2003) os gêneros secundários são provenientes dos primários, temos como exemplo as charges, que através da linguagem cotidiana, expressam à realidade social, pelo meio dos acontecimentos factuais contemporâneos e se transformam em gênero secundário, passando a integrar termos mais complexos.

A charge surgiu na França do século XIX, como uma forma cotidiana de protesto contra a falta de liberdade de expressão pela impressão francesa. Logo, a charge é um gênero de cunho crítico com o objetivo de censurar a sociedade pelo riso exagerado, isto é, pelo humor, afirmam Macêdo e Sousa (2011).

Esses estudiosos apresentam as principais características da charge. São elas: a caricatura, a sátira e a ironia, usando a linguagem verbal e não verbal para

construir o discurso humorístico. Em geral, esse gênero aparece em jornais e revistas, ou ainda, em sites como o de Regis Soares.

Os gêneros discursivos são o modo de interação social com a linguagem, contudo, as charges são constituídas de maneira discursiva e ideológica, através dos enunciados e múltiplas vozes que compõem os elementos verbais e não verbais, refletindo no contexto sociopolítico. A discursividade representada no estudo das charges atua como práticas discursivas elaboradas pelos sujeitos dentro da sua esfera social.

Todavia, as situações comunicativas se estabelecem nos textos, diante da materialidade social e ideológica, no entanto os gêneros textuais enfatizam a sua funcionalidade de análise do texto e estrutura discursiva.

3 A NOÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS DE LUIZ ANTÔNIO MARCUSCHI

Luiz Antônio Marcuschi (1946-2016) linguista brasileiro, dedicado aos estudos da linguística textual, colaborou nos estudos do texto e textualidade, gêneros textuais e nos processos de compreensão textual.

Partindo das premissas dos textos que são produzidos através das linguagens, para depois discutir o papel dos gêneros textuais, notamos a imprescindibilidade textual, já que, somos seres sociais e necessitamos da interação comunicativa, sejam elas orais ou escritas, no entanto, a escrita oportuniza mediante aos textos, expressar nossos interesses, sentimentos, informações entre outros.

Um texto não é só um conjunto de ideias isoladas sem conexão alguma, ele deve ser composto por propriedades coerentes e coesas que possibilitem ao leitor desenvolver processos interpretativos, reflexivos, críticos para uma possível produção textual a partir destes referentes (Marcuschi, 2012).

Diante disso, a necessidade e importância dos elementos textuais, para construir um texto com unidades semânticas e com uma sequência lógica é fundamental para que o leitor entenda qual é o real sentido do texto, sem prejuízo de entendimento, com isso o leitor estará preparado para entender a mensagem do texto, emitir opiniões e produzir seus próprios textos. Entretanto, conteúdos relativos ao texto como a textualidade, são necessários para interpretar os gêneros textuais.

Marchuchi (2008) fundamenta como sendo os fatores de textualidades: intertextualidade que apresenta aspectos sociodiscursivos, a intencionalidade e aceitabilidade aspectos psicológicos, situacionalidade que também está relacionado com contextos sociais e discursivos, a coesão é a junção das palavras e das frases para fazer sentido ao texto e a coerência que são as lógicas das palavras no texto, como a informatividade, que irá informar ao leitor, através do texto.

Todos esses fatores de textualidade estão presentes nas charges, então para construir, interpretar e discutir esse gênero textual, precisamos englobar todos esses fatores, muitas vezes não são levados em consideração o que dificulta o ensino e aprendizagem das crianças.

Segundo Marcuschi (2008) gênero e textualidade são dois instrumentos distintos, no entanto, para compreendê-los é preciso analisar como um todo. “Não devemos imaginar que a distinção entre gênero e tipo textual forme uma visão dicotômica, pois eles são dois aspectos constitutivos do funcionamento da língua em situações comunicativas da vida diária” (Marcuschi, 2008, p.156).

Os gêneros textuais são adequados à situação de uso e momento histórico- social, por isso, a importância de tornar as charges como algo corriqueiro na vida escolar dos alunos, pois a escola é responsável pelo desenvolvimento social e cognitivo dos estudantes. Portanto os professores podem e devem fazer uso das charges em sala de aula, de modo sistematizado através do planejamento das atividades pedagógicas e seus respectivos objetivos de aprendizagem, assim sendo, “os gêneros são rotinas sociais de nosso dia a dia”. Marcuschi (2008).

Conforme o autor, “os gêneros textuais configuram uma área multidisciplinar de estudos, que engloba a análise dos textos e da estrutura discursiva, além de uma descrição da linguagem tentando responder questões de âmbito social, histórico e cultural do uso da língua” (Marcuschi, 2008, p. 97). Não obstante, o uso da materialidade no texto, como a textualidade, os aspectos discursivos e o contexto da formação interativa dos sujeitos, implica nas formações dos gêneros textuais.

Também é preciso perceber o dialogismo que as charges produzem, no momento da interação social discursiva, mediante mensagens com pensamentos coletivos do contexto atual.

4 O DIALOGISMO PROVOCADO PELAS CHARGES

O estudo do dialogismo refere-se ao diálogo de interação entre os sujeitos, de modo que evidência o processo histórico e social, para compreender a mensagem proferida entre o emissor e o receptor ou vice e versa. (Brait *apud* Bakhtin, 2005).

Os elementos do dialogismo e a interação social estrutura a linguagem, visto que, o sujeito ao expressar sua fala, expõe falas de outros indivíduos, logo somos seres coletivos, e dispomos ao nosso redor de muitas “vozes” que estão como alternativas ideológicas e culturais em um diversificado momento histórico. Uma vez que ao finalizar um enunciado, há sempre outros enunciados vinculados ao seu, todavia, o discurso já foi dito anteriormente por outra pessoa, talvez em outro momento histórico.

A forma do dialogismo estuda as vozes de uma temática específica, como a função do interlocutor no contexto social, como a ideologização das linguagens, que são as maneiras que os sujeitos dialogam dependendo da sua posição social, como os jargões profissionais, as linguagens familiares entre outros.

As charges têm diversos sentidos de interpretação, em razão de conexão com o tempo e espaço, podendo perder o sentido no momento em que outras notícias surgem, assim deixa de ser atual, e sua característica sarcástica sofre prejuízo. Contudo, para compreender uma charge, primeiro precisamos entender as relações dialógicas, como o tempo e o lugar que estão representando.

O dialogismo não é apenas um ato de comunicação, mas é a interação dos discursos preconizados no desenvolvimento da comunicação entre os sujeitos, de modo que as charges encarregam de difundir as ideologias sociais, permitindo as dinâmicas das atividades aplicadas em sala de aula, como material didático utilizado pela professora do 5º ano do Ensino Fundamental I.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a concepção do gênero discursivo no uso das charges através do dito de Mikhail Bakhtin (2003), e os fatores da textualidade a partir da representação de Luiz Antônio Marcuschi (2008), como também, atendendo a observação dos conceitos didáticos, quanto à metodologia utilizada pela professora, ao deliberar e explicar o gênero com exatidão ao 5º ano da Escola Municipal Lafayette Cavalcanti.

Por meio do estudo das linguagens textuais, e os fundamentos teóricos, identificamos como as charges são apresentadas no contexto escolar do 5º ano, mediante ao empenho da professora da turma em trabalhar com o gênero textual, foi observado que a charge é utilizada com pouca frequência, logo, são apenas discutidas quando aparecem nos livros didáticos, porém, como estratégias de uso, sugerir que fossem utilizados, como formas de aprendizado do gênero, sites de notícias que geralmente trazem charges para discutir a atualidade, jornais, revistas e livros didáticos, ampliando assim o ensino e aprendizagem.

Ao final do presente artigo, consideramos que mesmo diante das dificuldades encontradas no dia a dia, a professora trabalha com o tema charge, introduzindo explicações por meio dos livros didáticos e exercícios para melhor compreensão do assunto.

Como resultado, entendemos que a aula e a atividade exposta, atende a proposta da BNCC, no entanto, podendo se atribuídas outras intervenções nas atividades, como pesquisa do tema, antes da sua exposição, e também aulas mediadas de datashow com projeções de imagens, deixando as aulas mais interativas. Assim sendo, os alunos irão ter a oportunidade de interpretar e refletir com mais clareza das figuras, além de expor suas opiniões e gerar uma discussão entre a turma.

Em decorrência do exposto, ainda temos uma preconização na educação, que são mais evidentes diante do cenário das escolas públicas, visto que muitas crianças não têm acesso à internet, jornais ou revistas, ficando a escola responsável em disponibilizar recursos para que o ensino seja concreto, para que realmente alunos sejam afetados pelas informações e tornam-se formadores de opiniões.

Por tanto, o professor ainda é capaz de enfrentar as dificuldades sociais e educacionais para alcançar o número maior de crianças, e o estudo do gênero textual charge, serve para que as crianças entendam como são colocadas as críticas sociais e aprendam a interpretar o gênero, transformando-se em cidadãos críticos e com voz ativa, diante de uma sociedade multifacetada.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRAIT, B. Bakhtin e a Natureza Constitutivamente Dialógica da Linguagem. In: BRAIT, B. (org.). Bakhtin, dialogismo e construção de sentido. 2. ed. rev. **Campinas**: Editora da Unicamp, 2005, p. 87-98.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 05 abr. 2020.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**: Ensino de primeira à quarta série. Brasília.1997.

COSTA, Joana Emília Paulino de Araújo. **A teoria da Assimilação**: Construindo Redes de Saberes no Contexto da Educação Digital. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

DIONÍSIO, A. P., BEZERRA, M. A., MACHADO, A. R. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: _____. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011.

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

LESSA, D. P. **O Gênero textual charge e sua aplicabilidade em sala de aula**. Revista Travessias, n. 01. 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Linguística de texto: o que é e como se faz**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO PÓS PANDEMIA: REALIDADES E PERSPECTIVAS

Dilma Ferreira de Oliveira Colodel²

Miriam Espíndula dos Santos Freire³

RESUMO

O artigo ora apresentado trata de uma pesquisa bibliográfica que objetiva analisar a educação infantil em seus aspectos pedagógicos no contexto pós pandemia considerando as bibliografias que tratam desse tema. Sabemos que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, passou por reformulações e vem ganhando atenção significativa desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica - LDB de 1996. Essa mudança na legislação trouxe maior visibilidade à educação infantil, porém ainda são grandes os desafios enfrentados por essa etapa da educação, são problemas estruturais, pedagógicos, trabalhistas, entre outros. Nessa perspectiva, é importante analisar as questões voltadas à primeira etapa da educação básica, sobretudo, depois da pandemia da Covid 19, momento em que todas as etapas da educação foram profundamente afetadas e com a educação infantil não foi diferente.

Palavras-chaves: educação infantil; pandemia; desenvolvimento infantil; dificuldades de aprendizagem.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O processo de aprendizagem sempre foi alvo de curiosidades entre a humanidade como um todo, mas principalmente para os sujeitos direta ou indiretamente ligados a Educação. Educação aqui percebida como “elemento constitutivo e constituinte de relações sociais mais amplas”, que contribui para a “transformação e manutenção dessas relações” (Dourado; Oliveira; Santos, 2007, p. 203) Ao longo do processo de desenvolvimento e sucessivas transformações aos quais a humanidade foi exposta, a educação, compreendida também como um processo sistematizado de aquisição, construção e transformação do conhecimento, tornou-se um fator imprescindível na vida das pessoas.

Para Lima (2001) a escola é uma organização formada por relações complexas. A escola foi legalmente instituída como o local propício para a aquisição do conhecimento. Tem a responsabilidade de empreendê-lo, encarregando-se de fazer o processo de aquisição,

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Ivy Enber Christian University

³ Professora orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação Ivy Enber Christian University

construção e transformação do conhecimento acontecer e, recebendo cada vez mais cobranças para que esse processo ocorra em tempo determinada e com excelência.

À medida que a sociedade passa por transformações e é acometida por situações negativas ou positivas, diante do mercado de trabalho e da visão de cidadania, a cobrança sobre a escola, a educação e seus sujeitos, aumenta. Como resposta a esses estímulos, a educação busca incessantemente um patamar em que toda sua clientela seja participante ativo nesse processo de aquisição de conhecimento, uma vez que, atualmente se concebe conhecimento também como empoderamento.

A partir do ano de 2020 o mundo passou a conviver com uma realidade totalmente diferente, a Pandemia ocasionada pela Covid-19. O processo de ensino e de aprendizagem escolar realizado ao longo de 2020 nas escolas brasileiras ocorreu a partir da interrelação de duas variáveis: o distanciamento social, como medida de segurança sanitária em virtude da pandemia ocasionada pelo SARS-CoV-2, e o “ensino” remoto, como um modo específico de enfrentamento dos problemas educacionais surgidos com a pandemia.

A relação entre os dois fatos supracitados, colocou em evidência, problemas já anunciados na educação como as dificuldades de aprendizagem, por vezes acumuladas e que culmina em graves lacunas nos anos seguintes, originadas já no processo de formação dos professores que não saem dos cursos universitários preparados para enfrentar as atuais demandas da educação, sobretudo a utilização das tecnologias digitais tão em alta. Além disso, a desigualdade social tão marcante nessa fase da educação, não pode passar despercebida. O isolamento social impactou de fato, todas as famílias brasileiras, não sendo diferente entre os professores e alunos. As dificuldades econômicas, a falta de acesso a equipamentos tecnológicos e redes de internet, os efeitos psicológicos do isolamento social, das perdas trabalhistas, pessoais, familiares e todas as mudanças repentinas, deixaram as questões educacionais infantis ainda mais difíceis que nas demais etapas.

Vale ressaltar que as desigualdades digitais refletem ou espelham desigualdades sociais mais amplas, já constituindo desde o fim do século XX mais um locus de estratificação social no Brasil. Conforme diferentes estudos indicam, as desigualdades digitais apresentam forte correlação com critérios de renda, além da articulação com marcadores sociais da diferença, como raça, gênero e idade (Macedo, 2021, p 266).

O que de fato se evidenciou foi um profundo acúmulo de dificuldades de aprendizagem, principalmente na etapa da educação infantil, fase que ficou totalmente sem atendimento durante a pandemia.

Diante dos fatos expostos acima, um fator torna-se um grande desafio para a educação e suas metas: as dificuldades apresentadas por muitos sujeitos no processo de aquisição e ampliação do conhecimento, fator esse conhecido como dificuldades de aprendizagem. É fato que por muito tempo, os sujeitos que apresentavam essas dificuldades eram simplesmente “ultrapassados” pelo processo educacional. Diversos relatos de estudiosos do tema demonstram que as pessoas que não se apresentavam de acordo com os parâmetros pré-estabelecidos ao longo da história sempre foram maltratadas ou até mesmo eliminadas.

Entretanto, no decorrer do tempo, esses sujeitos passaram também a ser preocupação do processo de ensino aprendizagem. Voltou-se então, a atenção para esse grupo numa clara percepção de que ele também é capaz de adquirir conhecimento, porém por métodos diferenciados e em tempo e espaço distinto. Se todos os sujeitos foram afetados pelos problemas decorrentes da pandemia e do distanciamento social, os sujeitos que já apresentavam dificuldades de aprendizagem encaram agora um duplo desafio.

Diante do exposto, o artigo ora desenvolvido busca refletir sobre a educação infantil em tempos de pandemia da Covid-19, observando as dificuldades de aprendizagem e as realidades educacionais no pós-pandemia.

2 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: UMA VISÃO GERAL

A concepção de dificuldades de aprendizagem do ponto de vista educativo é muito recente, porém sua existência é inerente ao processo educativo na sua trajetória histórica. Como já foi mencionado a definição de “Dificuldade de Aprendizagem” foi criada em 1963 pelo psicólogo Samuel Kirk em uma conferência nos Estados Unidos, data em que criou também uma Associação para debater os assuntos pertinentes ao tema.

No Brasil de acordo com Mazzotta (1996) a atenção as Dificuldades de Aprendizagem tornaram-se visível a partir de 1990, quando um amplo debate sobre a escola inclusiva se desenvolveu. O Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, na qual se estabeleceu os primeiros ensaios da política de educação inclusiva. Desde esse momento a situação dos alunos com necessidades diferenciadas em todos os campos tomaram rumo diferente e mais específico no campo das discussões teóricas, inclusive no tocante às Dificuldades de Aprendizagem.

Quanto a definição do termo Dificuldade de Aprendizagem é tão complexa quanto o termo Aprendizagem. Segundo o National Joint Committee of Learning Disabilities - NJCLD - USA, 1988, p. 71, *apud* Pinheiro s/d:

Dificuldades de aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. Tais desordens, consideradas intrínsecas ao indivíduo, presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, podem ocorrer durante toda a vida. Problemas na autorregulação do comportamento, na percepção social e na interação social podem existir com as DA. Apesar das DA ocorrerem com outras deficiências (por exemplo, deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbios socioemocionais) ou com influências extrínsecas (por exemplo, diferenças culturais, insuficiente ou inapropriada instrução etc.), elas não são o resultado dessas condições

Percebe-se o quão complexa é essa definição, principalmente pelo fato de englobar vários fatores, a um grupo de características específicas para comportamentos e questões não específicas. Outra definição, colocada pelo Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), afirma que:

Dificuldades de aprendizagem específica” significa uma perturbação num ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou utilização da linguagem falada ou escrita, que pode manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, pensar, ler, escrever, soletrar, ou fazer cálculos matemáticos. O termo inclui condições como problemas perceptivos, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia de desenvolvimento. O termo não engloba as crianças que têm problemas de aprendizagem resultantes principalmente de deficiências visuais, auditivas ou motoras, de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagens ambientais, culturais ou económicas (Federal Register, 1977, p. 65083, apud Correia, 1991, p. 42).

Apresentamos o entendimento que Fonseca faz, uma abordagem significativamente diferenciada, em relação ao que são as Dificuldades de Aprendizagem.

A dificuldade de aprendizagem é uma desarmonia do desenvolvimento normalmente caracterizada por uma imaturidade psicomotora, que inclui perturbações nos processos receptivos, integrativos e expressivos da atividade simbólica. Traduz uma irregularidade biopsicossocial do desenvolvimento global da criança, que normalmente envolve, na maioria dos casos: problemas de lateralização e de praxia motora, deficiente estruturação perceptivo-motora, dificuldades de orientação espacial e sucessão temporal e outros tantos fatores inerentes a uma desorganização da constelação psicomotora, que impede a ligação entre os elementos constituintes da linguagem e as formas concretas de expressão que os simbolizam (Fonseca, 1974, pp. 195-196).

Como é possível perceber, ao tentar definir o complexo conceito de Dificuldades de Aprendizagem é preciso conscientizar-se da variedade de questões abordadas. A complexidade em defini-lo é tão extensa quanto a de encontrar efetivamente suas causas. Não existe consenso entre os teóricos sobre os fatores exatos que podem causar as Dificuldades de Aprendizagem. Segundo Correia, (1991) o fato certo é que tais dificuldades têm sua origem no Sistema Nervoso Central, porém suas causas podem ser diversas o que causa divergência de opinião entre estudiosos do assunto. Fonseca (1999) coaduna com a posição de Hallahan *et*

al (1999) quando afirma que, “na maioria dos casos a causa das dificuldades de aprendizagem na criança permanecem um mistério” (p. 127).

Contudo, os fatores conhecidos podem estar ligados a hereditariedade, a fatores pré e perinatais como exposição a radiações, abuso de álcool e drogas pela mãe durante a gestação insuficiências placentárias, a incompatibilidade Rh com a mãe (quando não tratada), o parto prolongado ou difícil, as hemorragias intracranianas durante o nascimento ou a privação de oxigênio (anoxia), como afirma Johnson (1998)

Correia (1991) afirma ainda que não se pode descartar os fatores pós-natais que também podem causar Dificuldades de Aprendizagem (DA). De acordo com o autor eles estão geralmente associados a traumatismos cranianos, a tumores e derrames cerebrais, a malnutrição, a substâncias tóxicas (por exemplo, o chumbo) e a negligência ou abuso físico.

Já nas palavras de Drouet (1995, p. 97-98), as Dificuldades de Aprendizagem envolvem aspectos múltiplos da vida inter e intrapsíquica, orgânica e social do sujeito que as apresenta. Dessa forma essas Dificuldades podem ser de origem físicas, sensoriais, neurológicas, emocionais, intelectuais ou cognitivas, educacionais ou socioeconômicas.

A origem do problema de aprendizagem pode estar relacionada com o modelo de relação vincular que cada criança estabelece e que foi desenvolvido e articulado nas suas primeiras relações com a mãe, num determinado contexto familiar. Esse modelo de relação vincular tende a ser reproduzido na escola. (Parente; Rannã, 1990, p. 53)

Assim, esses fatores, isolados ou associados podem causar as Dificuldades de Aprendizagem que podem ser divididas em vários distúrbios, dentre os quais podemos destacar a dislexia, que costuma ser caracterizada como uma dificuldade na área da leitura e escrita. Acerca da dislexia Ciasca informa que é uma

Falha no processamento da habilidade da leitura e escrita durante o desenvolvimento. A dislexia como um atraso do desenvolvimento ou a diminuição em traduzir sons em símbolos gráficos e compreender qualquer material escrito é o mais incidente dos distúrbios específicos da aprendizagem, com cifras girando em torno a 15% da população com distúrbios da aprendizagem, sendo dividida em três tipos: visual, mediada pelo lóbulo occipital, fonológica mediada pelo lóbulo temporal, e mista com mediação das áreas frontal, occipital, temporal e pré-frontal. (Ciasca, 2005, s/p)

Continuando as reflexões sobre os distúrbios temos a disgrafia, dificuldade parcial na escrita, costuma ser muito associada a dislexia por consistir na troca de letras. Os problemas podem estar relacionados com a componente grafomotora (padrão motor) da escrita (forma das letras, espaço entre palavras, pressão do traço); com a soletração; e com a produção de textos

escritos (NCLD, 1997). Associado a esse termo também temos a Disortografia que é uma dificuldade na linguagem escrita, consiste na omissão de letras nas palavras e que comumente é confundido com a Disgrafia. Temos ainda a Discalculia, que é a dificuldade ou inabilidade de lidar com cálculos. De acordo com Ciasca (2005),

Discalculia é uma falha na aquisição da capacidade e na habilidade de lidar com conceitos e símbolos matemáticos. Basicamente, a dificuldade está no reconhecimento do número e do raciocínio matemático. Atinge de 5 a 6% da população com dificuldade de aprendizagem e envolve dificuldade na percepção, memória, abstração, leitura, funcionamento motor; combina atividades dos dois hemisférios. (s/p).

O Déficit de Atenção com ou sem hiperatividade é outra Dificuldade de Aprendizagem que acomete um elevado número de crianças. Segundo Domingos (2009, p. 22) esse DA é um quadro em que os impulsos a nível cerebral se dão numa velocidade muito acima do normal. Pode ser ou não acompanhada de Hiperatividade.

[...] que os quadros clínicos são realmente mal definidos, pois muitas das manifestações apresentam-se com intensidade diversa nos vários pacientes, assumindo a gradação de um espectro que, no extremo da maior gravidade, se confundem com graves quadros encefalopáticos e/ou psiconeuróticos, enquanto que em outro extremo são mal distinguíveis das vagas fronteiras da normalidade. (Lefèvre; Miguel, 1983, p. 1).

A Disfasia, é um outro distúrbio, que pode ser compreensiva ou expressiva e caracteriza-se como uma grande dificuldade no nível de expressão das crianças, tendo em vista a existência de uma disfunção do lobo frontal (área de Wenick). Clinicamente o comprometimento é considerado importante, posto que, as crianças apresentam dificuldades na elaboração de frases ou expressam apenas as partes finais das palavras (Domingos, 2009, p. 21).

As Dificuldades de Aprendizagem supracitadas são as mais difundidas, porém, existem outras, bem como ramificações dessas citadas e/ou conceitos mais aprofundados. As Dificuldades de Aprendizagem se apresentam de fato como um grande desafio para os professores, uma vez que o sucesso do trabalho desses profissionais está diretamente ligado a efetiva aprendizagem de seus alunos. Nesse caso, outro problema é frequente. É o diagnóstico desses problemas. Não é fácil diagnosticá-los nem mesmo identificá-los face a realidade das salas de aulas no país. Em muitos casos os profissionais não têm preparação para tal diagnóstico ou não tem segurança do mesmo.

No tocante a primeira etapa da educação básica – Educação Infantil – a percepção desses problemas pode se tornar ainda mais difícil, pois nessa etapa educativa é comum uma

associação demasiada entre educar e cuidar. Desse modo, as dificuldades de aprendizagem podem passar despercebidas, sendo identificadas somente quando iniciarem o Ensino Fundamental. Identificar as DAs e desenvolver atividades para promover o aprendizado das crianças que as apresentam é essencial para um bom desenvolvimento escolar, fatores que foram impedidos pelo contexto da pandemia e pós pandemia.

3 A REALIDADE E AS PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PÓS-PANDEMIA

Assim como as demais etapas da educação, a educação infantil foi extremamente afetada pelos efeitos da pandemia. Segundo Silva (2023, p. 8) a “Educação Infantil é uma das áreas mais afetadas durante a pandemia de Covid-19, justamente porque, sem o aparato da sala de aula, a educação das crianças sofre uma defasagem e aumenta a desigualdade social”. Os alunos que apresentavam desenvolvimento idade/série regular, acumularam defasagens, enquanto os que apresentavam baixo desempenho tiveram uma intensificação do desafio.

Embora as situações de ensino aprendizagem sejam as questões relevantes aqui expostas, é fato que as questões econômicas e sociais também foram profundamente impactadas pela pandemia. O ambiente escolar também é local de seguranças e garantia de pelo menos duas refeições para muitas crianças. Sobre isso Henrietta Fore, diretora executiva do Unicef, em declaração publicada no início do ano de 2023 afirmou, em relação ao impacto do fechamento das escolas durante a pandemia: “Sua saúde, desenvolvimento, segurança e bem-estar estão em risco. Os mais vulneráveis entre eles sofrerão o maior impacto”, (SILVA. 2020, p. 276).

Como já foi mencionado, o acesso à tecnologia, tanto no que tange aos equipamentos, quanto ao acesso à rede, é restrito sendo uma minoria que tem esse acesso. As famílias mais carentes, não tem acesso nem mesmos aos recursos básicos para acesso e permanência na escola. Essas famílias, não tiveram acesso aos formatos de estudo alternativos durante a pandemia. Ficaram desassistidos, o que acarretou e/ou intensificou os problemas. Sobre o ensino remoto Silva afirma que,

“O aprendizado remoto muitas vezes acontece por meio de dispositivos eletrônicos, o que pode limitar a interação presencial entre o professor e os alunos. A interação presencial é crucial para o desenvolvimento da linguagem, compreensão e habilidades sociais” (Silva, 2023, p. 382).

É fato que as dificuldades advindas do ensino remoto são ainda maiores para a educação infantil uma vez que crianças pequenas apresentam maiores dificuldades em permanecer mais tempo atentos a telas para a participação das aulas. Unido a isso, temos o fato da falta de acesso aos meios tecnológicos adequados para participar das aulas com qualidade, bem como a indisponibilidade de muitas famílias de acompanhar essas crianças durante as aulas, uma vez que precisavam trabalhar. Desta forma,

Nem todas as famílias têm acesso igualitário a dispositivos eletrônicos e à internet. Isso pode criar disparidades no acesso à educação remota, prejudicando aqueles que não têm recursos adequados para participar efetivamente das aulas online. O ensino remoto pode exigir que os pais ou responsáveis desempenhem um papel mais ativo no processo de aprendizado, mas nem todos têm a capacidade ou o conhecimento para fazer isso, especialmente quando se trata de ensinar habilidades específicas, como alfabetização e matemática. (Silva, 2023, p. 382).

Existe uma necessidade urgente de atenção especial a educação infantil, sobretudo, no período pós pandêmico, pois as crianças da primeira infância são as mais afetadas pelos problemas de aprendizagem e econômicos. A educação infantil já vem sendo marginalizada, passando por uma série de problemas estruturais há bastante tempo e tudo isso foi afetado pelo distanciamento social e pelo ensino remoto que, em muitos casos nem chegou a ser efetivado para a educação infantil.

Somando-se às consequências vividas nesse período, entra também o contexto de pandemia a partir de 2020, em que se amplia um cenário de muita fragilidade, o qual expõe mazelas que estavam, em certa medida, invisíveis aos olhos da população, mas que são sobejamente sentidas por mais de 51,9 milhões de brasileiros vivendo abaixo da linha da pobreza (Silva et al, 2021. p. 999).

É visível que as dificuldades socioeconômicas são mais um desafio para a aprendizagem, uma vez que aprofundam as desigualdades educacionais e agravam os problemas de acesso ao ensino remoto.

Estas atividades remotas no ensino público tiveram por objetivo estimular intelectualmente o aluno durante o isolamento, sendo esta adesão, em muitos casos, facultativa. Entretanto, muitos estudantes vivem em situação de vulnerabilidade com dificuldade no acesso à internet e estrutura tecnológica para o ensino remoto, dificultando a continuidade e o estímulo intelectual. (Prestes, 2020. s/p)

O período de pandemia e pós pandemia foi e ainda tem sido extremamente desafiador para os alunos professores e para as famílias. As famílias se viram obrigadas a auxiliar os filhos nas tarefas escolares e, na maioria das vezes, não conseguiam; os alunos, no ensino remoto ou híbrido viram suas dificuldades de aprendizagem se acumularem e, por vezes, não conseguiam ou desanimavam da busca por soluções. Os professores, foram obrigados a se

reinventar. Transformaram suas casas em salas de aulas improvisadas e se lançaram no desafio do ensino remoto e das aulas online, de fato sem muito sucesso. A novidade, seguida das dificuldades enfrentadas por muitos, com os meios tecnológicos e a falta de preparação para potencializar suas metodologias junto aos equipamentos e recursos tecnológicos, além da indisponibilidade desses recursos, foi fatídico para o insucesso do ensino no período da pandemia. Sobre isso, Saviani e Galvão colocam que:

O “ensino” remoto é empobrecido não apenas porque há uma “frieza” entre os participantes de uma atividade síncrona, dificultadas pelas questões tecnológicas. Seu esvaziamento se expressa na impossibilidade de se realizar um trabalho pedagógico sério com o aprofundamento dos conteúdos de ensino, uma vez que essa modalidade não comporta aulas que sevalham de diferentes formas de abordagem e que tenham professores e alunos com os mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial (Saviani; Galvão, 2021, p. 42).

Nesse sentido, o período pós-pandemia, apesar de mostrar-se recheado de desafios, é também um momento de possibilidades. A inserção da tecnologia no espaço educativo, de fato, potencializa as aprendizagens e pode ser explorada pelos educadores como recursos educativos bem-sucedidos. A volta da “normalidade”, o fim do isolamento social é um momento importante para se repensar metodologias que priorizem também as interações sociais tão importantes na educação infantil.

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas pela pandemia no processo de ensino, principalmente na educação infantil, é importante lembrar que, também é um momento propício para o redirecionamento das ações educativas. A educação, tem agora o desafio de preparar seus profissionais para o desenvolvimento de atividades que envolvam os recursos tecnológicos tão presentes no cotidiano e, tornar a educação tecnológica inclusiva.

O ambiente escolar deve reestruturar os objetivos para o processo de ensino e aprendizagem; para isso, a formação continuada, como aperfeiçoamento profissional dos educadores, sob o uso das ferramentas digitais e sociais disponíveis, é de suma importância para ativação de um processo educacional mais significativo (Abrantes; Souza, 2016, p. 200).

Também é preciso resgatar a participação da família na escola, não como meros espectadores ou convidados, mas, como sujeitos ativos do processo. É necessário envolver a família no processo educativo formal, de modo que ela o compreenda e se sinta parte do mesmo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A qualidade na educação infantil sempre foi um grande desafio. As dificuldades de aprendizagem são desafios enfrentados desde os primeiros tempos. Entretanto, importante destacar que houve avanços tanto nos aspectos legais quanto nos aspectos pedagógicos. Contudo, ainda há um longo caminho a percorrer.

A pandemia agravou, de fato, os problemas já existentes na educação infantil e fez originar novos. É importante que a escola e a família estejam atentas as dificuldades postas para essa etapa e possam se tornar aliadas na busca por soluções.

Um fator a ser enfatizado quando se considera a importância de boas mediações para o desenvolvimento infantil é a compreensão das dificuldades de aprendizagem, o máximo de conhecimento sobre o tema possibilita ao mediador encontrar estratégias de trabalho com o grupo que apresenta essas dificuldades de forma que ele não seja prejudicado em seu pleno desenvolvimento educativo e social.

Definir uma criança com Dificuldades de Aprendizagem é muito complexo, pois envolve uma multiplicidade de conceitos, dados, constructos, modelos e hipóteses e, ainda, sobram questões sobre o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem (Sánchez, 1998). Assim, estudar sobre o assunto de forma efetiva é uma necessidade, pois a educação é uma ciência com finalidade social à medida que é útil para todos, sem distinção e quando todos puderem, não apenas usufruir de seus feitos, mas também os produzir.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, M.G.L., SOUSA, R.P. **Formação continuada e conectivismo**: um estudo de caso referente às transformações da prática pedagógica no discurso do professor. In: SOUSA, R.P., et al., orgs. Teorias e práticas em tecnologias educacionais [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016.

CIASCA, Sivia Maria. - **Distúrbio de Aprendizagem** - Uma questão de Nomenclatura. INRevista SINPRO. Rio de Janeiro. 2005.

COLL, César, MARCHESI, Álvaro e PALÁCIOS, Jesus. **Desenvolvimento Psicológico e Educação - Transtornos do Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais**. Trad. Fátima Murad-2 Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, 3v.

CORREIA, L. M. **Dificuldades de Aprendizagem**: Contributos para a Clarificação e Unificação de Conceitos. Braga: Associação dos Psicólogos Portugueses, 1991.

CORREIA, Luís de Miranda. **Problematização das Dificuldades de Aprendizagem nas Necessidades Educativas Especiais**. IN Instituto de estudos da criança, universidade do Moinho, 2004.

COSTIN, Claudia. **Impactos do COVID-19: qual a relação entre o coronavírus e a política educacional?** 2020.

DA ROCHA, Gabriel Kafure. **As ciências em tempos de coronavírus**. Cadernos Cajuína, v.5, n.1, p. 1-3, 2020.

DE SOUZA PAES, Mateus Henry. **Desafios e Metas para a Educação no Brasil no Pós-coronavírus**. Instituto de Pesquisa e planejamento urbano regional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

DROUET, Ruth Caribé da Rocha. **Distúrbio de Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1995.

DOMINGOS, Gláucia de Ávila. **Dificuldades do Processo De Aprendizagem**. Esab – Escola Superior Aberta do Brasil. Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia Clínica e Institucional, 2009. Disponível em: www.psicologia.com.pt. Acesso em 18/10/2023.

DOURADO, L. F. (Coord.); OLIVEIRA, J. F. de; SANTOS, C. de A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FONSECA, Vitor da. **Dificuldades de Aprendizagem**. 2 Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1974.

FONSECA, Eneida S. **Atendimento pedagógico – educacional para crianças e jovens hospitalizados: Realidade Nacional**. Brasília, MEC/INEP, 1999.

GARCÍA, Jesus Nicasio. **Manual de Dificuldades de Aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.

JOHNSON, D.J.; MYKLEBUST, H. R. **Distúrbios de aprendizagem: princípios e práticas educacionais**. São Paulo: Pioneira, 1998.

HALLAHAN, D. P.; KAUFFMAN, J. M.; LLOYD, J. W. **Introduction to learning disabilities**. Boston: Allyn and Bacon, 1999.

LEFÈVRE, A. B.; MIGUEL, M. C. **Disfunção Cerebral Mínima aspectos neurológicos: análise de 100 casos**. In: LEFÈVRE, A. B.(Org.) Disfunção Cerebral Mínima. São Paulo: Sarvier, 1983. p. 1-57 (Série Monografias médicas). LIMA, LC. A escola como organização educativa. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO. Renata Mourão. **Direito ou privilégio?** Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hPV78m/#>. Acesso em: 02 out. 2023.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: Histórias e políticas públicas**. SP, Ed. Cortez, 1996.

National Center for Learning Disabilities. **General Information on Learning Disabilities**. N. Y.: New York, 1997.

NATIONAL JOINT COMMITTEE FOR LEARNING DISABILITIES. **Letter to NJCLD member organizations**, 1988.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; LISBÔA, Eliene Soares dos Santos; SANTIAGO, Nilza Bernardes. Pandemia do coronavírus e seus impactos na área educacional. **Revista Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n.1, p.17-24. 2020.

PARENTE, S. m. B. A; RANNÃ, W. **Dificuldades de aprendizagem**: Discussão crítica de um modelo de atendimento. Em B. J. L. Scoz, E. Rubinstein, E. m. m. Rossa & L. m. C. Barone. (Orgs.). Psicopedagogia. O caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional (pp.48- 55). Porto Alegre: Artes médicas, 1990.

PRESTES. Luciane. **Diferença no enfrentamento da pandemia**: básico público e privado. 2020. Disponível em: <https://www.uninter.com/noticias/diferenca-no-enfrentamento-da-pandemia-basico-publico-e-privado>. Acesso em: 20 ago. 2023.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. “**Educação na Pandemia: a falácia do ensino remoto**”. Universidade e Sociedade ANDES-SN, ano XXXI, janeiro, 2021, p. 36-49.

SENHORAS, Elói Martins. **Impactos da pandemia da covid-19 na educação**. Conedu: VII Congresso Nacional de Educação. 2020.

SILVA. Lorraine Gomes da. A Educação no Brasil em tempos de pandemia: ensino e Prática docente. Silva; Santos & Queiroz – 2023. **Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais** ISSN 2238-3565 v.12, n. 1, p. 286 – 298, janeiro/junho, 2023.

SILVA. João Vitor Santos. Klívia de Cássia Silva Nunes. Raquel Aparecida Souza. Rogéria Moreira Rezende Isobe. Valéria Moreira Rezende. Regime especial de atividades não presenciais: a pandemia acentuando as desigualdades na educação infantil. **REPOD - Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 10, n. 3, p. 996-1011, set./dez. 2021.

SILVA. Roberta Moraes da. EDUCAÇÃO INFANTIL PÓS-PANDEMIA: DESAFIOS E OPORTUNIDADES. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação-REASE**. São Paulo, v.9.n.07. jul. 2023.

SMITH, C. e STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**. Porto Alegre: Artes médicas, 2001.

CLASSES MULTISSERIADAS, POSSIBILIDADES E REALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO – UM ESTUDO DE UMA ESCOLA EM PARIPE – CONDE/PB

Maria Jouse Cesário da Silva⁴

Fabiana Silva de Lira Lima⁵

RESUMO

Este trabalho aqui apresentado surgiu da necessidade de investigação das Escolas do Campo e Classes Multisseriadas numa localidade chamada Paripe, no Município do Conde/ PB, em relação as práticas pedagógicas nesta escola, suas possibilidades e desafios. Ao iniciarmos tínhamos por objetivo investigar os desafios enfrentados nesta escola, as possibilidades construídas pelos educadores para superar os desafios encontrados nas classes multisseriadas, e compreender a realidade ali existente. Iniciamos falando de modo geral sobre as classes multisseriadas e educação do campo, seguindo sobre as questões de desempenho nas mesmas, e enfim, um pouco sobre a história da Escola Benedito Roberto da Paixão – Paripe-Conde/PB, sob a ótica da gestora e da coordenadora pedagógica. Encerrando com as nossas considerações sobre essa temática aqui exposta. Lembramos que os nomes das pessoas entrevistadas são fictícios.

Palavras-chave: classes multisseriadas; possibilidades; realidades; educação do campo.

ABSTRACT

This work presented here arose from the need to investigate rural schools and multi-grade classrooms in a locality called Paripe, in the municipality of Conde/PB, in relation to the pedagogical practices in this school, its possibilities and challenges. Our initial objective was to investigate the challenges faced in this school, the possibilities built by educators to overcome the challenges encountered in multi-grade classrooms, and to understand the existing reality. We began by discussing multi-grade classrooms and rural education in general, followed by issues of performance in these classrooms, and finally, a little about the history of the Benedito Roberto da Paixão School – Paripe – Conde/PB, from the perspective of the principal and the pedagogical coordinator. We concluded with our considerations on the topic presented here. Please note that the names of the people interviewed are fictitious.

Keywords: multigrade classes; possibilities; realities; rural education.

⁴ Graduanda em Pedagogia do Campo – UFPB.

⁵ Mestra em Letras - Proletras - Universidade Federal da Paraíba - UFPB, fabiana.lira2016@gmail.com

1 EDUCAÇÃO DO CAMPO E CLASSES MULTISSERIADAS

De acordo com Medrado (2012, p.135) “... a prática pedagógica deve compreender que a educação é um processo histórico e social, dando sentido a todo tipo relação que emerge do contexto sócio/educacional a partir da interação estabelecida pelos sujeitos/momento/espço.”, desta forma pensar a educação do campo requer um tanto de iniciativas dentro do projeto político pedagógico das escolas, que possam enxergar as especificidades que exigem essa dinâmica da educação.

Conforme o Decreto Nº 7.352/2010, Art. 2º, inciso II:

“incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;”

Através da ideia de especificidade, este decreto visa assegurar a qualidade do ensino no campo. Mas, no entanto, muitos ainda são os passos que precisam ser dados em nosso país acerca das necessidades do ensino no, para e com o campo. Numa sociedade de visão urbano cêntrica, torna-se um tanto retrógrado querer investir, incentivar o ensino no campo, pois o foco do crescimento, desenvolvimento, diria, o futuro pra essa visão volta se sempre para as grandes cidades. Os grandes centros que concentram renda, “oferta” de emprego, e variadas realidades. As garantias para os que são e vivem do campo vão minguando, sendo descartadas pelas possibilidades oferecidas nos centros;

As escolas com turmas multisseriadas existem no Brasil desde o período imperial, quando se aplicava o método mútuo ou do ensino por meio da monitoria, na instrução elementar, modelo importado da Inglaterra. Naquele país, o método foi criado para atender às exigências da rápida expansão do ensino público elementar e para atender às necessidades do processo de industrialização. Desde o Século XIX, na França, já era possível identificar um modelo semelhante ao que hoje se denomina de escola rural organizada com turma multisseriada ou unidocente (Azevedo, 2010).

Essas escolas reúnem estudantes de várias séries e níveis em uma mesma sala de aula, independente do número de professores responsáveis pela turma. Embora possa acontecer de uma escola ou turma ser multisseriada e ter mais de um professor, no meio rural, elas contam com apenas um professor como responsável pela condução do trabalho pedagógico, sendo, portanto, unidocentes. Nos estudos que realizamos através do Grupo de Estudos e Pesquisas

em Educação do Campo na Amazônia (Geperuaz), vinculado ao instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, temos identificado uma ambiguidade característica da dinâmica das escolas com turmas multisseriadas: o quadro dramático de precarização e abandono em que as escolas se encontram, reflexo do descaso com que tem sido tratada a escolarização obrigatória ofertada às populações do campo; e, ao mesmo tempo, as possibilidades construídas pelos educadores, gestores e sujeitos do campo, no cotidiano das ações educativas, evidenciando situações criativas e inovadoras que desafiam as condições adversas que configuram a realidade existencial dessas escolas. (Hage, 2005)

Uma das características mais marcantes das escolas com turmas multisseriadas localizadas no meio rural é a precariedade de infraestrutura, pois, em muitas situações, elas não possuem prédio próprio e funcionam na casa de um morador local ou em salões de festas, barracões, igrejas, etc.; em prédios muito pequenos, construídos de forma inadequada, que se encontram em péssimo estado de conservação, causando risco aos estudantes e professores, fortalecendo o estigma da escolarização empobrecida e abandonada. (Hage, Duarte, Vieira, 2010).

2 A PRÁTICA DOCENTE NAS SALAS MULTISSERIADAS E DESEMPENHO ESCOLAR

O trabalho docente nas escolas com turmas multisseriadas se configura pela sobrecarga de atividades, instabilidade no emprego e angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico. Nessas escolas, um único professor atua em múltiplas séries concomitantemente, reunindo estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala de aula; sendo obrigado a assumir outras funções, além da docência, ficando responsável pela confecção e distribuição da merenda, limpeza da escola, realização da matrícula e demais atividades de secretaria e de gestão.

Em sua maioria, os professores das escolas com turmas multisseriadas são temporários e, por esse motivo, sofrem pressões de gestores públicos, políticos e empresários locais, encontrando-se submetidos a uma intensa rotatividade, ao mudar constantemente de escola e/ou de comunidade. Esses profissionais enfrentam muitas angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico, pois sendo unidocentes, realizam um trabalho solitário face ao isolamento que vivenciam e ao pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, séries, ritmos de aprendizagem, entre outras, presentes nessas escolas ou turmas.

Sem uma compreensão mais abrangente desse processo, muitos professores e professoras das escolas com turmas multisseriadas organizam o seu trabalho pedagógico sob a lógica da seriação, desenvolvendo suas atividades educativas referenciados por uma visão de “ajuntamento” de várias séries, que os obriga a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação diferenciadas quanto forem as séries com as quais trabalham, envolvendo estudantes da pré-escola e Ensino Fundamental concomitantemente. O trabalho com muitas séries e faixa etária, interesse e nível de aprendizagem variado dos estudantes impõe dificuldades aos professores para realizar o planejamento curricular.

Nessa situação, os professores são pressionados a utilizar os livros didáticos que circulam nessas escolas, muitas vezes antigos e ultrapassados, como única fonte para a seleção e organização dos conhecimentos, sem atentar para as implicações curriculares resultantes dessa atitude, uma vez que esses manuais não valorizam as crenças, valores, símbolos, conhecimentos, padrões de referência e sociabilidade das populações do campo; e reforçam uma compreensão universalizante e homogeneizadora de currículo, que sobrevaloriza a concepção urbano cêntrica de vida e de desenvolvimento. (Hage et. al.2010).

O fracasso escolar e a defasagem idade-série são elevados nessas escolas, face às condições em que o ensino e a aprendizagem se efetivam e às atividades de trabalho infanto-juvenil, pois os estudantes e professores enfrentam muitas situações adversas como: as longas distâncias percorridas para chegar à escola, que podem durar até oito horas diárias; a oferta irregular da merenda; o acúmulo de funções assumidas pelos professores, que os impede de realizar um atendimento qualificado aos estudantes, especialmente aos que não sabem ler e escrever e demandam ação pedagógica quanto à apropriação da leitura e da escrita; a realidade do trabalho infanto-juvenil e, em alguns casos, a prostituição de meninas adolescentes e jovens.

A falta de acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação também é muito comum em relação às escolas com turmas multisseriadas, o que faz com que os professores, pais e integrantes da comunidade se sintam discriminados em relação às escolas urbanas, que têm prioridade absoluta, inclusive em relação à formação dos docentes. Essa situação advém do descaso dos órgãos governamentais para com a educação do meio rural e do pouco investimento na formulação de políticas e propostas pedagógicas específicas para essa realidade. A existência de um número muito extenso de escolas com turmas multisseriadas no Brasil (49.305 escolas segundo o Censo Escolar de 2009, do INEP), associado à dispersão de localização das mesmas e o atendimento reduzido do número de estudantes por escola têm levado os gestores públicos a adotar, como estratégia mais frequente, a política de nucleação

vinculada ao transporte escolar, resultando no fechamento das escolas nas pequenas comunidades rurais e transferência dos estudantes para escolas localizadas em comunidades rurais mais populosas (sentido campo-campo), ou para a sede dos municípios (sentido campo cidade). Essas particularidades em seu conjunto fortalecem uma visão negativa e depreciativa com relação à escola rural, entretanto, a complexidade que configura a realidade e os desafios que enfrentam os educadores e estudantes das escolas com turmas multisseriadas têm demandado a necessidade de serem criadas possibilidades de intervenção e propostas de solução para essa problemática, que sejam contextualizadas, viáveis e que atendam às expectativas do poder público, dos movimentos e organizações sociais, dos órgãos de fomento e particularmente dos educadores, pais e estudantes das escolas multisseriadas (HAGE et. al., 2010)

3 SOBRE A EMEF BENEDITO ROBERTO DA PAIXÃO

De acordo com diversos depoimentos lidos e ouvidos dos professores das classes multisseriadas, é possível identificar e afirmar o sentimento outrora revelado pela pesquisa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia - Geperuaz (2010, p. 402) “... pelo fato de trabalharem como unidocentes, isolados de seus pares, sem o acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação”. Mas não podemos generalizar esse sentimento, na escola EMEF Benedito Roberto da Paixão, no município de Conde, área rural de Paripe, a gestora da escola, que também atua como professora diz que a conexão com a gestão pública do município é bem atuante, entendendo a atuação desta escola naqueles espaços. Conforme o relato desta gestora, nos planejamentos, nas reuniões e formações continuadas elas são incluídas e orientadas daquilo que a Secretaria de Educação deseja e planeja para o Município como todo, sendo esses orientados pelo projeto raízes e galhos, realizado pela prefeitura.

A escola Benedito Roberto da Paixão está situada no Sítio Paripe, numa distancia de 9km da cidade de Conde. O nome da escola se deu em homenagem ao antigo morador desta comunidade chamado Benedito Roberto da Paixão, que era agricultor e tinha uma família muito grande, desta forma a escola foi construída em frente a sua casa. Ao ser construída existia apenas uma sala de aula atendendo a todas as séries que assim apresentassem necessidade na comunidade (sistema multisseriado). Inaugurada no ano de 1978 pelo então prefeito do Conde, Sr. Aluísio Regis Vinagre, a escola foi uma conquista da comunidade e a sua primeira professora foi a Sra. Cícera Benjamin que ali lecionou por vários anos. Havendo

necessidade de crescimento foram construídas outras dependências sendo, 03 salas de aula, 02 banheiros e 01 cozinha e dispensa. Antes, as auxiliares iam buscar água no rio mais próximo, que fica na parte baixa do sítio, a cerca de 1,5 km. No entanto, no ano de 1989 foi inaugurado ao lado da escola um poço artesiano que beneficiaria a escola e a comunidade. A escola tem também o transporte escolar que leva alunos, funcionários ao município de Conde.

De acordo com Clarisse (supervisora da escola) no ano de 1999 chegou a escola o Projeto Nordeste, trazendo metodologias e orientações para o ensino nas escolas multisseriadas, com o objetivo de melhorar a educação na mesma, sendo esse mesmo projeto em seguida substituído pelo projeto de Escola Ativa, onde a mesma foi formadora dentro de algumas escolas do campo nessa perspectiva, mas que também teve seu tempo e foi encerrado, o que ficou da Escola Ativa foi o trabalho em grupo que é comum a toda forma pedagógica de trabalhos. A escola vive no momento uma nova visão, uma nova visão pedagógica, uma nova questão da metodologia.

IMAGEM 1: ESCOLA BENEDITO ROBERTO DA PAIXÃO – SÍTIO PARIPE – CONDE/PB



Fonte: De autoria própria

A escola sempre está aberta a toda comunidade, de acordo com Eleonora, Gestora e professora da escola. A comunidade tem uma Associação, mas não tem prédio, no entanto, preferem fazer as reuniões nas casas dos associados, assim não utilizam o espaço da escola,

mas quando é solicitada a escola, sempre é cedida. Na segunda feira acontece um grupo de Zumba, que as mulheres da comunidade participam, e qualquer outro evento, a escola mostra-se disposta a acolher e ceder o espaço, sendo tudo documentado através de ofício.

Eleonora é formada em Pedagogia e foi aluna da escola desde a primeira série, ela foi aluna, a filha dela foi aluna também. De acordo com seu relato a escola mudou muito em questão física, não tinha cobertura, era piso batido, bem rústica; de acordo com ela a reforma auxiliou muito para o aprendizado dos alunos. ela sente-se honrada em trabalhar pra escola que contribuiu pra educação dela, e agora ela está contribuindo pra educação de outros. Sendo moradora da localidade, em uma casa próximo da escola, Eleonora relata que toda relação dela com os alunos e pais dos alunos é de amizade, então torna-se satisfatório trabalhar e contribuir com a própria comunidade. É também um exemplo pra comunidade, pois uma pessoa que foi de lá, foi aluna da escola, agora é gestora da mesma, sendo exemplo pra muitos da zona rural que acham que não vão conseguir.

Maria Lúcia, mãe de um dos alunos da escola, diz que o ensino da escola é muito bom, que sem aquela escola não seria fácil para as famílias educar seus filhos, ensiná-los, pois faz toda a diferença o acesso a mesma, uma escola considerada de qualidade, pois tem alfabetizados os filhos e netos das famílias do sítio Paripe.

De acordo com a gestora da escola, a multisseriada sempre foi uma grande preocupação da rede administrativa e dos professores, por se tratar de uma sala muito difícil de acordo com a gestora, você infelizmente sempre vai ter de penalizar alguns pra colaborar com outros. No caso, se uma turma de quarto e quinto ano, sempre vai se trabalhar mais o quinto ano, na perspectiva de que o quarto ano ainda tem um ano pela frente pra aprender.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebendo a realidade da educação do campo e classes multisseriadas em contrapartida da realidade apresentada pela gestora da escola Benedito Roberto da Paixão , no sitio Paripe – Conde/PB, entendemos que existe ainda uma barreira a ser rompida, inclusive por setores administrativos das secretarias municipais de educação, que tem uma visão até avançada sobre a educação do campo, mas que veem a classe multisseriada como algo muito difícil de organizar, mesmo dando todo suporte, no caso do município do Conde.

Ao ser questionada sobre a escola multisseriada, a supervisora logo disse que estavam vivendo conjuntamente um seguimento de nucleação, para solucionar aos poucos as questões de classes multisseriadas, agindo assim, nos mostra o quanto ainda existem barreiras, estas

que necessitam de estudos, e pesquisas de extensão para uma melhor compreensão do que pode vir a ser ainda mais as classes multisseriadas, saindo da narrativa de que são turmas deficitárias, em sua maioria das vezes, e tida como única solução, mesmo que precária nos sítios distantes da zona urbana.

Não é o caso da escola Benedito Roberto da Paixão, que tem assistência da secretaria municipal, mas que ainda se faz necessário mecanismos que colaborem ainda mais no processo de alfabetização das turmas, sendo consideradas como turma única, e não como series que estão juntas, e tem suas aulas segmentadas, ficando o horário oposto aos conteúdos de uns, horas vagas dentro de sala para os mesmos, enquanto outros estão ‘em aula’.

Dentro dos debates em sala de aula na disciplina de Escolas do Campo e Classes Multisseriadas na UFPB, de modo particular, dialogamos sobre as questões dos planejamentos que ocorrem, mesmo com projetos que abracem as especificidades de cada escola, é necessário entender e ser entendida pela coordenação geral de educação, visando um crescimento ainda maior no atendimento a alfabetização das crianças naquela localidade; pois muitas vezes a escola do campo é cobrada e formada juntamente com os outros formatos de salas de aula, sem encontrar seus pares, para unidos buscarem estratégias de como fazer com que em uma turma seriada, todos participem ativamente nas aulas, tenha conteúdo para todos.

Vislumbramos em um dos debates em sala de aula na UFPB a possibilidade de preparo de sequencias didáticas, que remetem a um ensino de forma espiral, onde todos crescem concomitantemente, mesmo que cada um esteja em sua fase de aprendizado; seria um processo trabalhoso, pois exige tempo, esforço e dedicação, mas também prazeroso por ver toda a turma envolvida nas aulas; no entanto, tudo isso demanda ainda mais se pensarmos em todos os termos burocráticos que o professor tem que dar conta, e no tempo disponibilizado para esta ação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Disponível em: portal.mec.gov.br
Acesso em: 16 mar. 2020.

EDUCA BRASIL. **Classes multisseriadas**. Disponível em:
<https://www.educabrasil.com.br/classes-multisseriadas/>

HAGE, Salomão Mufarry. ROCHA, Maria Izabel Antunes. **Escola de Direito reinventando a escola multisseriada**. Transgredindo o paradigma (multis) seriado nas escolas do Campo. Cap. 25, p. 402. Editora Autentica. Minas Gerais. 2010.

HAGE, S.M. **Escolas multiseriadas**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MEDRADO, Carlos Henrique de S. **Práticas pedagógicas em Classes Multisseriadas**. Entrelaçando Revista Eletrônica de Cultura e Educação. Caderno Temático V. Educação, Escolas e Movimentos Sociais do/no Campo. N.6.V.2. p.133-1145. Ano III. (2012). Set.Dez. ISSN 2179.8443.

NOVA ESCOLA. **Como organizar o ensino em classes multisseriadas?** Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/138/como-organizar-o-ensino-em-classes-multisseriadas>

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Perguntas e Respostas: O que são as classes multisseriadas?** Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/perguntas-e-respostas-o-que-sao-as-classes-multisseriadas/>

O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SEU FLUENTE PAPEL NO DESENVOLVIMENTO MOTOR INFANTIL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Renan Gomes dos Santos

Gabriela da Silva Andrade

RESUMO

O desenvolvimento motor na educação infantil escolar perpassa por uma multidiversidade de transformações e mudanças como: postura, movimento, comportamento, além de produzir a consciencialização de mundo e imagem a criança em crescimento e desenvolvimento. Por isso o acompanhamento do profissional de educação física se torna um instrumento balizador desse desenvolvimento contínuo na educação infantil escolar. Objetivando a esse marco de desenvolvimento significativo a temática pertinente, o projeto de conclusão tende como marco fazer uma análise por intermédio da consciência corpórea a um bom aperfeiçoamento motor, demonstrar por intermédio da atividade lúdica, como uma instrumentalização profícua ao bom desenvolvimento da coordenação motora fina, e evidenciar as contribuições da psicomotricidade para o desenvolvimento motor da criança. Por meio desses objetivos, utilizou-se a metodologia de análise temática e conteúdo, uma que mantém a literalidade da temática descrita e outra de ramificação interpretativa ao tema, desenvolvimento motor na educação física escolar. Como resultado e discussão dos achados, pontua-se, que a criança acompanhada e incentivada por meio de um profissional no ambiente educacional contribuirá significativamente a uma melhor progressão em todas as facetas de formação do ser em maturação, além da contribuição de uma perfeita formação integral da criança-cidadã. Dessa forma, o projeto de conclusão realça que crianças bem desenvolvidas em sua motricidade no convívio escolar, além de serem trabalhadas em sua qualidade e saúde de vida ao contínuo ciclo de formação, estão beneficiando toda a sociedade herdada a um conhecimento e produção de mundo saudável.

Palavras-chave: desenvolvimento motor; educação física; criança.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento motor é um processo sequencial e continuado, relativo à idade, no qual um indivíduo progride de um movimento simples sem habilidades até o ponto de conseguir habilidades complexas e organizadas e, finalmente, o ajustamento destas habilidades que acompanham o envelhecimento (Haywood, 1986, p.7), como referenciada na palavra desenvolvimento infantil, envolve a uma série de mudanças e transformações da vida intrauterina ao ciclo terminal da vida, pois o desenvolvimento motor segundo Rodrigues, Alves e Ferraz (2022) afirmam que é o processo de mudança no comportamento, relacionado com a idade, tanto na postura como no movimento da criança.

De acordo com (Gallahue; Ozmun,2003), a infância ocorre dos 2 aos 10 anos, fase essa que contempla em sua boa parte o aluno da educação infantil, aonde o referenciado projeto tende a abordar, período esse, que a criança em seu respectivo desenvolvimento de hierarquia das habilidades motoras, e em consonância com a faixa etária, e por meio de uma boa educação nos anos iniciais em seu convívio escolar, juntamente com o docente, as crianças receberão assistência em seus respectivos graus de desenvolvimento, conforme explicitado a seguir:

Figura 1- Modelo de desenvolvimento motor de Gallahue



Fonte: Adaptada de Gallahue, 1982.

O desenvolvimento motor da Criança é desenvolvido de acordo com os principais domínios de potencialização e influência de convívio a começar com o fator biológico, que engloba mudança física que vai ocorrendo no corpo da criança ao longo do tempo (Silva, 2022), mudanças essas que vão desde o sistema nervoso central até as transformações musculares, o fator cognitivo, que representa um papel crucial de avaliação capaz de averiguar o processo de desenvolvimento motor, e habilidade cognitiva, e o fator ambiental, que compreende o ambiente físico e social que a criança está imersa, todos esses fatores contribuem significativamente para o marco avaliativo de progressão e intervenção ao desempenho motor desenvolvido (Eduarda, M.; et. Al, 2022).

O Profissional de Educação Física tem papel preponderante para bom desenvolvimento do estímulo necessário ao desenvolvimento integral da criança em formação.

As práticas lúdicas, agregadas a brincadeira e o entretenimento contribuem significativamente para alcance satisfatório a criança, (Pereira, 2020). O desempenho motor na educação Infantil será fundamentado para assimilação e aprendizado do aluno, considerando a faixa etária das crianças de acordo com os parâmetros fundamentais sugeridos na BNCC (Brasil, 2018, p.25), que devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se.

Dessa maneira, o referido trabalho tem como objetivo geral: analisar através do funcionamento motor das crianças no ensino infantil de acordo com cada faixa etária, e também evidenciar práticas, que o docente da área de educação física necessita explorar dentro da sinestesia do corpo, por meio de movimentos que o afetam, como uma totalidade ao bom desempenho motor da Criança, como o cognitivo, emocional, ou seja, a psicomotricidade.

Concomitante, ao objetivo geral, o trabalho explicitará em seus objetivos específicos: Analisar por meio da consciência corporal provocada por meio das atividades a serem executadas a coordenação motora global da criança desde o desenvolvimento mais simples, aos mais desafiadores e complexas habilidades motoras global. Identificar por meio das atividades lúdicas os estímulos necessários a coordenação motora fina da criança. Apontar as contribuições da psicomotricidade para o desenvolvimento motor da criança.

Dessarte, para identificar se tudo aquilo que está referenciado no desenvolvimento motor infantil no âmbito escolar, o profissional de educação necessitará fazer uma anamnese para investigar a problemática dos desvios do desempenho motor, para descobrir o que houve na criança de mal desenvolvido na fase da atividade reflexiva da criança, que perdurou até o desenvolvimento motor atual, sendo assim será essa problemática que o trabalho o explicitará a responder: “Como o aperfeiçoamento motor contribuirá de modo significativo a formação integral da criança?”, justificando-se para devidos fins, o trabalho desenvolvido explicitará, que através dessa problemática ao desenvolvimento motor nos anos iniciais do ensino infantil, e que por meio da instrumentalização do trabalho de preparo do profissional de Educação Física e a criança a ser refletirá positivamente no desempenho motor, integrado e coordenados, promoverá além ensinamentos preciosos aos desafios, vida, competição, saúde, como a todo tipo de manifestação da cultura corporal do desenvolvimento movimento motor.

2 METODOLOGIA

A Metodologia adotada pelo projeto de pesquisa de conclusão temática do desenvolvimento motor na educação infantil por meio da pesquisa bibliográfica, conforme o parecer de Boccato (2006) é uma pesquisa que buscar fazer o levantamento e análise crítica dos documentos já publicados sobre o tema pesquisado com intuito de inovar, desenvolver o conhecimento e contribuir com a realização da pesquisa. Partindo desse conceito, o desenho da pesquisa terá como principal objetivo explicitar por fatos científicos por um viés temático pertinente ao projeto.

A fim, de reunir informações consideráveis ao oferecimento das respostas infundadas as perguntas do projeto, a coleta de dados da pesquisa será abordada por meio de duas técnicas, com suas respectivas metodologias descritas, a seguir: Por meio da técnica de análise temática, que possibilita a identificação, a codificação, a análise, a interpretação, o registro e a exposição de padrões/temas provenientes de um corpus de dados (Braun; Clarke, 2006), sendo assim, o projeto de pesquisa abordará, por meio da temática do desenvolvimento motor na educação infantil escolar, corroborando a esse técnica utilizada, adotará a metodologia por meio de uma abordagem semântica a temática desenvolvida, onde segundo (Braun; Clarke, 2006, p. 11) os temas são identificados dentro dos significados explícitos ou superficiais dos dados, e o analista não está à procura de qualquer coisa além do que um participante tenha explicitado ou dito ou escrito. Concomitantemente, o projeto adotará a técnica de conteúdos, que segundo Bardin (2006, p. 38), é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, onde o desenvolvimento a temática desenvolvida respaldará criticamente o sentido do conteúdo manifesto ou latente. Dessa maneira, por meio da técnica de conteúdo, o projeto abordará, por meio dessa técnica mencionada, através de um viés metodológico de cunho interpretativo aos documentos referenciados ao tema, como fundamenta o Franco (2008, p. 10), “[...] no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento”.

Dessa maneira, o projeto de pesquisa será organizado respectivamente por meio da análise descritiva, aonde será explicitado em primeira instância a conceitualização do objeto de estudo em sua fundamentação teórica científica, a fim de identificar padrões de significado, como fundamenta o (Braun; Clarke, 2006), e logo após a esse feito, será fundamentada a análise analítica codificada a temática abordada, conforme fundamenta o Gibbs (2009). A

partir, dessa organização estrutural os dados do projeto, o processo de análise de dados será expresso de forma escrita por meio de codificação, conhecida como técnica de codificação linha a linha, que segundo Gibbs (2009, p.74) tem com objetivo de chegar a conclusões pertinentes e infundadas no desenvolvimento do conteúdo, a responder de modo interpretativo as perguntas pertinentes da pesquisa e fundamentada a por meio deles a conclusões fidedignas. Para isso, a interpretação para extração de conclusões válidas, para a análise de dados do projeto, dar-se-á por afirmação clara, a partir da análise temática e conteudista empregada no objeto de estudo abordado, conforme (Ianni, 1988).

A revisão bibliográfica foi feita através de consultas a diversas fontes, incluindo artigos científicos, teses, utilizou-se também da base de dados do Google Acadêmico, Scielo, revistas específicas de Educação Física, e periódicos temáticos na área de estudo. O período de ano selecionado na maior parte da fundamentação da pesquisa estrutural da pesquisa se deu do ano 2018 a 2024, buscando estudos mais recentes, diante das atualizações e resultados. As palavras chaves da pesquisa se deram envolta das palavras chaves, desenvolvimento motor na educação infantil escolar, escolhidas para demarcação da abrangência da temática desenvolvida. Diante da pesquisa científica feita, foram obtidos como resultados de 58 resultados relevantes, ante a temática e variantes base de fontes documentais. A pesquisa utilizou como critérios de inclusão, estudos publicados em sua maioria do ano de 2018 a 2024, documentos disponíveis em português e inglês, documentos que abordam diretamente a perícipe do tema, o desenvolvimento motor na educação infantil escolar, artigos científicos de especialista na área, já os critérios de exclusão da pesquisa, foram materiais que não abordam o tema central, os mais diversas fontes que não trata de metodologia similar da pesquisa bibliográfica em xeque e materiais documentais não produzidos por especialista de área.

O projeto de conclusão, por se tratar de um projeto de revisão de literatura, que contém informações atuais sobre a problemática a ser estudada, razão pela qual se torna muito importante para a Pesquisa Científica, (Ciribelli, 2003, p. 88), e por se tratar de uma Pesquisa que utiliza de informações de acesso público, nos termos da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, segundo registros da lei supracitada anteriormente não necessitará ser submetido aos procedimentos éticos de registro no sistema cep/conep - resolução nº 510/2016 - cns.

Algumas das limitações acerca da temática desenvolvida devem ser levadas em conta na pesquisa em execução, o que que pode afetar as interpretações dos resultados, como a uniformidade nas diferentes metodologias de estudo na temática do desenvolvimento motor

na educação infantil, que a partir de diferentes abordagens estudadas, podem se chegar a uma conclusão distinta, na comparação de resultado, o que pode limitar a conclusão geral e absoluta da temática estudadas. Outro fator a ser observada nas limitações, que podem alterar o resultado da interpretação, a ser destacado também, se dá ao fato de estudo de mediação longitudinal, sobre o desenvolvimento motor na educação infantil, pois o estudo no desenvolvimento motor consiste-se em analisar o progresso ao longo de período de tempo, pois de acordo com Gallahue e Ozmun, (2005), que as mudanças comportamentais em todas as facetas do desenvolvimento motor na educação infantil, porém com a não existência de literaturas de fundamentações nesse teor de mediação, pode dificultar a uma interpretação real e absoluta a cada ser avaliado, que somente pôde ser avaliado em um curto período de tempo.

A validade do projeto de conclusão será desenvolvida por meio de uma dinâmica sócio-histórica, tendo como significação a sua validade e confiabilidade referenciado em base teórica da temática do desenvolvimento motor (Kirk; Miller, 1986), fundamentado por mapeamento em uma diversidade de fontes confiáveis e requisitados para fundamentação para escrita de um projeto acadêmico, como exposto anteriormente na listagem de instrumentos e materiais, para metodologia do filtro em abordagem temática, com estudos-chaves, além do mapeamento temático, o projeto será fundamentado por mediação de triangulação de dados para entendimento das concordâncias e discordâncias no que se refere ao contexto de observações e articulação empíricas desenvolvida na temática referenciada, como fundamenta Lapière (2008).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do desenvolvimento motor na educação infantil escolar, mediada por um docente de área específica exerce papel preponderante ao fator progressivo as habilidades motoras das crianças do ensino infantil, quanto as demais etapas de progresso em desenvolvimento, como alude o Tani et al. (1988) e Haywood e Getchell (2004) que o desenvolvimento motor é um processo dinâmico sequencial e contínuo, inter-relacionado à idade, pelo qual o comportamento motor modifica-se, destacando-se ainda que o desenvolvimento motor deve ser apercebido como atividades ou tarefas que requerem movimentos voluntários do corpo ou a partes específicas com um propósito de alcançar a uma meta ou propósito específico, como conceitua o (Magill, 2011).

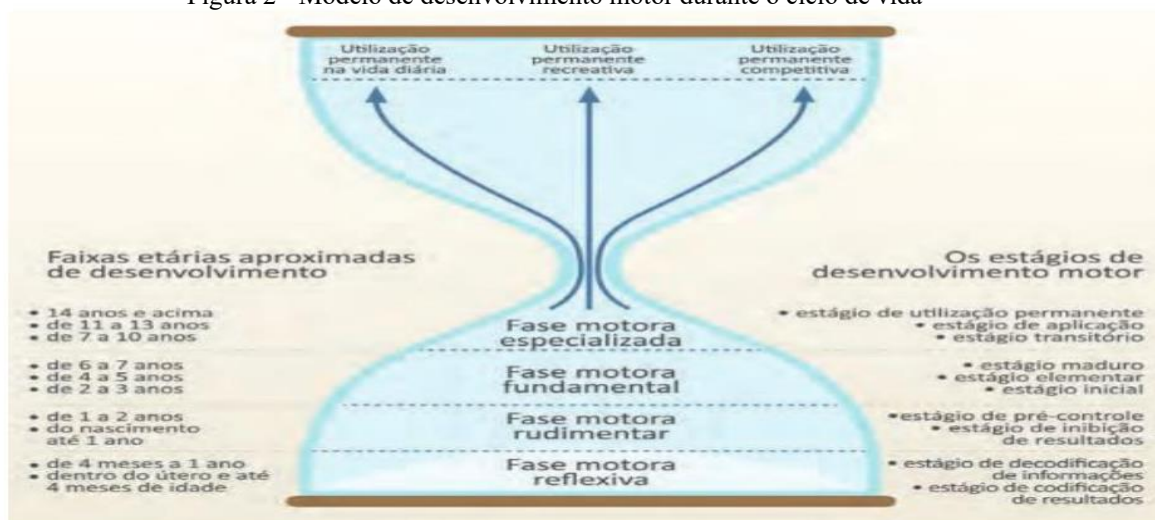
Os resultados obtidos por meio da fundamentação teórica, quanto aos dados empíricos obtidos, por meio do contexto comportamental, revelam que o desenvolvimento motor da

criança na educação infantil é alterado significativamente e positivamente as multiformes variações, por toda a ambientação externa, como fundamenta o Guardiola, Ferreira, Rotta, Neto (2013), que o ambiente é uma das variáveis que mais influencia no processo do desenvolvimento motor e de aprendizagem na infância, influenciando ainda mais por meio de uma participação ativa, que a criança está inserida, e que de acordo com Gallahue, compreende a faixa etária particular dos 2 aos 10 anos, comumente a idade cronológica das crianças, com possível variante a influência ambiental para mais ou menos em consonância a idade maturacional da criança, de acordo com o progresso de cada criança baseado no exercício do seu desenvolvimento motor pré-escolar, convivência familiar, e qualidade de ensino na educação infantil escolar, fundamentado no conceito da teoria dos sistemas dinâmicos:

A Teoria dos Sistemas Dinâmicos vê o sistema motor humano como um sistema complexo que interage com vários graus de liberdade; não linear e dinâmico, pois não é estacionário; e dissipativo no qual a energia necessária para manter o organismo em pleno funcionamento varia de situação para situação. (Gonçalves;Júnior, 1995, p.10).

A teoria do sistema dinâmico, evidencia que até mesmo os movimentos filogenético, exceto os movimento reflexivos do bebê, são aprendidos ao longo da existência humana, não somente os ontogenéticos, respeitando a uma ordem de mudanças sequenciais e cumulativas ao progresso da criança em desenvolvimento em sua qualidade de desenvolvimento, direcionalidade, contando com um aporte para execução e desenvolvimento a proficiência ao seu desenvolvimento motor, com o profissional da área, em compreensão a janela de oportunidade da criança, como representado do modelo de ampulheta:

Figura 2 - Modelo de desenvolvimento motor durante o ciclo de vida



Fonte: GALLAHUE; OZMUN, 2005.

Portanto, a educação infantil, já descrito por Gallahue, perpassam por alguns movimentos conhecidos apresentados como rudimentar, que segundo (Gallahue; Ozmun, 2003, p. 102):

Representam as formas básicas de movimento voluntário que são necessárias para a sobrevivência. Elas envolvem movimentos estabilizadores, como obter controle da cabeça, pescoço e músculos do tronco; as tarefas manipulativas de alcançar, agarrar e soltar; e os movimentos locomotores de arrastar-se, engatinhar e caminhar.

A fase denominada dos movimentos fundamentais, segundo Júnior (2019, p. 25) a fase da exploração dos movimentos, quando a criança começa a desenvolver essas habilidades elas são grosseiras, pois a criança ainda não tem total controle de seus movimentos”. E por última segundo o Gallahue, a Fase motora especializada, fase em que a criança age de forma mais autônoma e consciente, e que Gallahue e Ozmun (2003, p. 105) período em que as habilidades estabilizadoras, locomotoras e manipulativas fundamentais são progressivamente refinadas, combinadas e elaboradas”, os movimentos fundamentais, fase de exploração e experimentação corpórea e movimentos especializados, combinações mais complexas de movimentos, para execução de inúmeras atividades, apresentados pelo Gallahue e Ozman (2005).

A partir dessas ponderações, serão registrados por meio de pensadores, em suas fundamentações explícitas já desenvolvidas, por meio da análise temática e de conteúdo, que a efetivação do desenvolvimento motor na educação infantil terá sua progressão em todas as facetas de formação do ser em maturação, como fundamenta o autor Rosa Neto (2002):

Atividades ensinadas na Educação Física escolar, como o ganho de força, resistência, agilidade, equilíbrio, velocidade, qualidades intrínsecas para o ser humano ajudam a criança a ganhar controle sobre sua motricidade, pois, o controle motor possibilita à criança experiências concretas, que servirão como base para a construção de noções básicas para o seu desenvolvimento intelectual e, assim, o desenvolvimento motor influencia de forma direta na maturação neurológica e intelectual da criança.

O autor Holdefer e Vilela (2022) fundamenta que o desenvolvimento na educação infantil escolar deve ter primazia:

Dada a importância que a atividade física tem na vida e no desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo. Portanto, um trabalho de qualidade durante os anos escolares iniciais, perdurando por todas as fases da vida, garante maior qualidade de vida, saúde e relações sociais melhores. Isto tem impacto sobre a longevidade.

De acordo com Bastistella (2011) o desenvolvimento motor colabora com a formação livre e independente, apta a realizar ações importantes ou básicas do seu cotidiano. Contudo, em detrimento da inexistência a vivência do desenvolvimento motor na educação infantil escolar, por meio de um fluente profissional, acabará fragmentando também em todas as facetas da vida do estudante até a fase adulta, pois de acordo o Clarck (2007, p.42):

As crianças que saem da escola primária sem uma base sólida de habilidades motoras são “deixadas para trás” da mesma forma que as crianças são deixadas para trás quando saem sem os pré-requisitos de linguagem ou habilidades matemáticas. Na formatura do ensino médio, os alunos que saem sem um esporte ou outra forma de movimento e sem as habilidades motoras para aprender novas habilidades também são “deixados para trás”.

Existem inúmeros benefícios que uma criança poderá experimentar se provar em sua vida prática um bom desenvolvimento motor de acordo com a sua faixa etária, caso contrário provará negativamente do retrocesso do seu desenvolvimento motor, como afirmam implicitamente Santos, Dantas e Oliveira (2004), Corsi, Marco e Ontañón (2018):

Proporcionar desde cedo a vivência escolar infantil com a Educação Física pode trazer inúmeros benefícios para o desenvolvimento motor da criança, que passa a desenvolver e descobrir habilidades, aumentando o equilíbrio, a coordenação corporal, o controle visual motor, entre outras habilidades de mobilidade e coordenação, além de contribuir de forma significativa nas relações sociais da criança, que passa a conviver e vivenciar momentos de lazer e educação, cuidando da sua saúde.

Dessa maneira, identifica-se que é por meio do aperfeiçoamento motor trabalhado na criança na educação escolar, que tanto a criança, quanto a sociedade nela inserida ganharão com o seu processo evolutivo e contínuo de desenvolvimento integral a sua formação, como ressalta o (Júnior, 2019; Gomes et al.; Rodrigues et al, 2013), reflete de forma direta no desenvolvimento psicológico, sociocultural, físico-motor e emocional das crianças, pois essa interação da criança com o movimento, espontaneidade e criatividade, colocará em pleno conhecimento de mundo a sua volta, como fundamenta o (Ferreira; Torres, 2013):

Quando a criança é exposta a estímulos motores diversos, e isso é muito mais propício pela sua participação nas aulas de Educação Física, ela consequentemente acaba tendo uma compreensão mais abrangente sobre o próprio corpo despertando o início da consciência corporal, lhes permitindo perceber o mundo em que vivem através de si mesmas.

Insta destacar, que os resultados significativos do desempenho motor na educação infantil escolar refletirão por meio de uma consciência corporal provocada por meio das atividades a serem executadas a coordenação motora global da criança, que em suma trabalha os movimentos de coordenação global de diferentes grupos musculares ao mesmo tempo como fundamenta (Oliveira, 2008, p. 42):

Uma criança desde cedo pratica estas atividades e quando chega aos bancos escolares já possui uma certa coordenação global de seus movimentos. Algumas podem ainda apresentar dificuldades e o professor, antes de mais nada, deve levar em conta essas possibilidades, avaliando as aquisições anteriores. Deve observar a relação entre postura e controle do corpo, e se a criança apresenta cansaço ou uma realização deficiente do movimento. Ele precisa, então, corrigir as posturas inadequadas com paciência e dentro de um clima de segurança, para melhor auxiliá-la no sentido de desenvolver uma coordenação mais satisfatória

Essa coordenação motora global da criança em sua conscientização na educação infantil escolar, dos movimentos mais simples aos mais complexos, conforme fundamentação científicas de crianças que executam de acordo com a sua faixa etária no contexto escolar, por meio de um fluente profissional em acompanhamento, produz uma corporeidade ativa, conforme fundamenta o Moreira (1995, p.22), ao desenvolvimento motor na criança, a consciência corporal, e noção de imagem (Brandl, 2002). Segundo Almeida; Parraça; Morais (2023), que analisa o desenvolvimento motor da criança ao nível da descoberta de possibilidades e limites do próprio corpo, de sua expressão corporal e motor a e exploração do movimento, chegou à conclusão que uma criança em tempo hábil de acordo com sua faixa etária, contribuem significativamente, para a sua consciência corpórea muito mais aguçada, e um desenvolvimento holístico, em detrimento a outra criança, que não pode usufruir dessa prática. Exemplificando essa conscientização, correlacionando as atividades de relações espaciais, a criança ao participar da atividade desenvolvida, aonde as crianças projetam para os objetos e os espaços as relações que estabelecem em seus corpos La Taille (1992), permite a criança enxergar a realidade a partir de seu próprio ponto de vista.

Concomitantemente, o desempenho motor na educação infantil escolar, por meio das atividades lúdicas são acessórios integradores ao bom desenvolvimento da criança assistida, pois como fundamenta o (Silva, 2015), “A presença das atividades lúdicas, representadas pelos jogos e brincadeiras, é constante no mundo infantil de todas as culturas, sendo referência primordial para as discussões sobre criança e o seu desenvolvimento”. Reforçando essa ideia, (Kishimoto, 2002), diz que A cultura lúdica compreende o que se poderia chamar de esquemas de brincadeiras, para distingui-los das regras *stricto sensu*. O (Iavorski e Venditti Júnior, 2008) diz que por meio das atividades lúdicas:

A criança um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido, que possibilita a aprendizagem de várias habilidades e capacidades indispensáveis a vida futura, além de trabalhar estes aspectos na criança, ajudará no desenvolvimento da criatividade, na imaginação, na inteligência verbal-linguística e na coordenação motora ampla e fina.

Em conformidade com essa questão Cavallari (2006) diz que, atividades onde a criança possa fazer representações no uso de sua linguagem, por imitações e com criações, podem ser de grande valia para seu estímulo da criança ao seu desenvolvimento da coordenação motora fina. Tendo o tato da criança trabalhada, em conjunto como a tonicidade, como um dos principais estimuladores como fundamenta o Costa, “é uma tensão dos músculos, pela qual as posições relativas das diversas partes do corpo são corretamente mantidas e que se opõem as modificações passivas dessas posições”. (Coste, 1981, p 25).

Kishimoto et al. (2018) fundamenta que a técnica adjuvante de origami parece influenciar significativamente o desempenho da coordenação motora fina na educação infantil de ensino.

Nesse aspecto, o resultado das interpretações baseado na análise de dados, de acordo com (Le Bouch, 2001) aponta também, que contribuições da psicomotricidade ao desenvolvimento motor infantil, concerne uma formação de base indispensável a toda criança, respondendo a uma dupla finalidade: assegurar o desenvolvimento funcional da criança e ajudar sua afetividade a expandir-se através do intercâmbio com ambiente humano. Infere-se que é por meio de psicomotricidade que se vê a liberdade da criança em formação, e a criança protagonista no seu crescimento em desenvolvimento, como fundamenta:

A psicomotricidade se propõe a permitir ao homem “sentir-se bem na sua pele”, permitir que se assuma como realidade corporal, possibilitando-lhe a livre expressão de seu ser. Não se pretende aqui considerá-la como uma “panacéia” que vá resolver todos os problemas encontrados em sala de aula. Ela é apenas um meio de auxiliar a criança a superar suas dificuldades e prevenir possíveis inaptações. (Oliveira, 2002; p. 36)

É por meio da psicomotricidade, que se vem a formação integral da criança, em desenvolvimento, um instrumento modelador da capacidade sensitiva da criança, formação de sua identidade, trazendo pertinentes contribuições ao seu desenvolvimento, ante as mais variadas linguagens de comunicações existentes, dentre tais a linguagem trabalhada, por meio da educação, através do profissional em curso:

[...] é necessário projetar um plano de ação que cubra os diversos âmbitos do desenvolvimento infantil. Isto significa que a questão formativa está vinculada a este processo em todas e em cada uma das dimensões da criança: da sua capacidade intelectual à sua afetividade, da sua personalidade à sua conduta, da linguagem ou a lógica à pintura, à música ou ao esporte (Zabalza, 2008, p. 61).

Cabe-se destacar, que a psicomotricidade contribui também significativamente a interação mundo a realidade ativa da criança, o ser, que é agente de transformação, é um sujeito histórico social, “Nessa interação sujeito objeto (ou meio), a criança vai assimilando determinadas informações, segundo o seu estágio de desenvolvimento” (Friedmann, 2003, p. 72).

Fazendo uma comparação com a literatura existente em referência aos resultados obtidos constata-se que uma criança em formação, está além do movimento desenvolvidos com ela, como fundamenta o (Bailey, 2006), que a Educação Física, está muito mais além de movimentos físicos, mas de um desenvolvimento integral, que abrange aspectos físicos, mentais e sociais. De acordo com o escritor (L Stodden et al, 2008), a criança engajada a uma boa participação na educação escolar sofre um impacto significativo no desenvolvimento motor em continuação a sua fase adulta, ratificando a ideia do autor anteriormente citada o

(Telama et al, 2014), que adultos que são fisicamente ativos durante o período escolar em seu desenvolvimento motor apresentam melhor saúde física e mental, além de gerar reduções significativas aos riscos de doenças cardiovasculares, diabetes tipo 2, entre outras (Warburton et al. 2006). Esse achados da participação ativa da criança em prática do desenvolvimento motor estão alinhados de acordo com achado anterior de estudo do projeto de conclusão, a pesquisa de Lopes et al. (2017) que evidencia que os alunos que participaram regularmente das aulas de educação física durante o ensino médio apresentaram melhor desempenho em testes de aptidão física na vida adulta, reiterando com as descobertas recentes de Lee et al. (2020), que concluíram que a prática regular do desenvolvimento motor trabalhado por meio do profissional de educação física durante a infância pode prevenir problemas motores em fases posteriores da vida, corroborando aos achados em estudos de Smith et al. (2015) e Johnson et al. (2018), que também encontraram uma relação positiva entre a prática regular de atividade física na infância e o desenvolvimento motor na idade adulta.

Cabe-se destacar, que enquanto estudos anteriormente enfatizam mais a relevância e a necessidade do desenvolvimento motor de modo global a grande massa dos alunos na educação infantil escolar, os estudos mais recentes destacam com um teor mais específico para uma abordagem sistematizada e dinâmica, de fundamentações científicas fundamentam que o trabalho motor desenvolvido a longa distância produz uma benesse enorme na experiência de vida noutra etapa de vida, e que esses estudos estão envoltos ao respeito a individualidade de cada indivíduo em formação, de acordo com a variação do seu crescimento, enfatizado e teoria dos sistemas dinâmicos desde os movimento mais básicos ao mais complexos a uma produção de conscientização corpórea e do mundo, quanto a significação a criança em cada etapa de desenvolvimento motor a sua qualidade de vida, como fundamenta o Ha et al. (2018), estilo de vida mais saudável dos estudantes, ajuda a reduzir o risco das doenças crônicas, aumento de qualidade de vida, saúde mental entre outros; estudos mais recentes enfatizam que o desenvolvimento motor trabalhado na educação infantil visto em sua etapa de trabalho, não somente é uma trabalho de aperfeiçoamento para a criança em sua conscientização a cada etapa do seu desenvolvimento trabalhado, mas também para toda a sociedade, a qual ela está inserida.

Reitera-se que o investimento pela instrumentalização do profissional de educação física no desenvolvimento motor na educação infantil não apenas corrobora ao benefício da criança em sua individualidade, mas também constrói um alicerce sólido para uma sociedade mais saudável, coesa e promissora no futuro, como fundamenta o Fernandes (2017). Sendo assim, constata-se que os resultados proponentes ao bom desempenho motor, está além de

dados estatísticas, mas parte de uma fundamentação de implicação teórica, prática, e metodológica, além das inconsistências encontradas na temática fundamentada, ante aos resultados inesperados, a sugerir os direcionamentos as pesquisas futuras na área de conhecimento em estudo, pela qual o projeto de conclusão tende a inspecionar. Diante das implicações teóricas, segundo o estudo longitudinal de Lopes et al. (2011) demonstrou que a participação em atividades físicas na infância e adolescência está associada a um melhor desempenho motor na idade adulta. O resultado do estudo deixa claro cientificamente que o bom desempenho motor levará a construção do indivíduo em todas as facetas de formação, como fundamenta o Segundo Gallahue e Ozmun (2005), o desenvolvimento integral da criança se refere a todas as suas habilidades, tanto motoras, quanto intelectuais. Ficando evidente que uma criança que imergir por meio do seu desenvolvimento motor na educação infantil escolar, melhora significativamente em diversos aspectos nas fases sequenciais da vida como fundamenta o (Brown et al., 2020), a qualidade de vida, incluindo saúde mental, bem-estar emocional e satisfação social.

Entretanto, algumas inconsistência se encontram entre as literaturas ao tratar da temática do desenvolvimento motor na educação infantil escolar, que em comum visam a uma obrigatoriedade e necessidade estudantil, porém por se tratar de uma atividade sistema e dinâmica deve ser vista, estruturada de acordo com cada realidade encarada no âmbito educacional, faixa etária trabalhada, e não se trabalhar com um sistema mecânico de atividades voltadas a faixa etária e idade biológica, mas como fundamenta o Fontana (2012, p.32) de forma pensada de forma constitucional e maturacional, com ênfase em sua estimulação, em um ambiente propicio, para trazer a um desenvolvimento satisfatório em seu ensino-aprendizagem.

Entre os achados nas pesquisas acerca da temática desenvolvida em referência as implicações práticas do desenvolvimento motor na educação física escolar, fundamentou-se que a inserção das práticas influenciados por meio de um profissional fluente buscam o desenvolvimento motor no período escolar é uma estratégia efetiva para a melhoria da saúde e educação em longo prazo, conforme fundamenta o Silva et al. (2020), caso contrário o efeito reverso, retardamento intelectual, déficit motor, déficit social. Conforme fundamentada anteriormente que a atividade pensando e organizada pelo profissional da educação suprirá em aperfeiçoamento na saúde da criança, porém ao que se pôde observar que mesmo crianças que não tiveram acesso a atividades sistemáticas e dinâmicas, foram compensadas por meio de brincadeiras e ambientação sociofamiliar, conforme fundamenta o Kishimoto (2002, p. 99) diz que: “[...] grande parte da vida das crianças é gasta brincando, quer com jogos que elas

aprendem com as crianças mais velhas, quer com aqueles inventados por elas mesmas”. reiterando esse pensamento o Rolim (2006), que o brincar, faz parte do conjunto do crescimento acumulados historicamente, que denominamos de cultura, tendo, um compromisso com a tradição, caracterizado como um recurso metodológico capaz de permitir uma aprendizagem espontânea e natural.

Diante das inconsistências e resultados inesperados do projeto, correlacionando com o desempenho motor e resultados das habilidades motoras, que permeia entre as atividades não lúdicas e as atividades lúdicas, em cooperação ao trabalho do desenvolvimento motor infantil no âmbito escolar. Segundo Almeida (1995) apud Carmo (2008) as técnicas lúdicas fazem com que as crianças aprendam com prazer, alegria e entretenimento, sendo relevante a ressaltar que a educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão superficial. Em alguns achados de documentos pertinentes enfatiza-se que o desenvolvimento motor praticado por meio da ludicidade, alcança resultados extraordinários, e muitas vez considera-se superiores aos modelos tradicionais sem o uso do lúdico ao desenvolvimento motor na educação infantil, como expressa o Fontana (2012, p.58) a reeducação motora trará maiores benefícios e será mais bem trabalhada quando for utilizada através de atividades lúdicas, e por meio dessas discrepância que leva a fazer sempre revisitações acerca da temática abordada acerca da definição e como se dá o as contribuições ao desenvolvimento motor quando se trabalha pelo método tradicional, sem o uso do lúdico e quando se trabalha com o uso do lúdico. Dentre os resultados inesperado constata-se, que a motivação da criança em trabalho ao desenvolvimento motor, que a motivação é um fator preponderante para desempenho maior, mesmo se não praticado com tanta frequência, em comparativo, a outro aprendiz que desenvolve sempre as habilidades motoras sem motivação, como fundamenta o Samulski (1992, p. 55), a motivação é caracterizada como “um processo ativo, intencional e dirigido a uma meta, o qual depende da interação de fatores pessoais (intrínsecos) e ambientais (extrínsecos), ou seja, a abordagem holística é tão fundamental, quanto a todos os fatores intrínsecos que trabalham o desenvolvimento motor.

De acordo com as inconsistências, ante aos resultados apresentados, algumas sugestões para pesquisas futuras, primeiramente a produção de mais estudos longitudinais, para análise ao desenvolvimento motor ao longo do tempo na criança nas demais etapas de sua vida em suas multiplicidades áreas do desenvolvimento motor, como fundamenta (Arnau e Bono, 2008) que os estudos longitudinais estudam os processos de mudança diretamente associados à passagem do tempo. Cabe destacar, que estudos reflexivos das brincadeiras e ambientação familiar em seus impactos em sua significância ao bom desempenho motor, ou

seja, estudos de trabalhos executáveis na fase pré-escolar no ambiente de maior convívio da criança.

Por isso, os achados das literaturas existentes acerca da temática exposta no projeto de conclusão do desenvolvimento motor na educação infantil pode sofrer algumas limitações e anuências entre os achados nele descritos, a começar pelo cunho não observável de estudos longitudinais já descritos anteriormente, em pesquisas e artigos de maior profundidade que abrangesse os mais diversos progressos e mudança ocorridas no desenvolvimento motor, de acordo com cada fase e etapa de vida de cada indivíduo, pois o desenvolvimento motor faz parte de um processo contínuo desenvolvido ao longo da vida, como fundamenta o Gomes et al (2015, p. 17) ratificam que “o desenvolvimento motor é caracterizado por diferentes mudanças de movimentos ao longo da vida, essas mudanças ocorrem gradualmente e de maneira contínua conforme a faixa etária”. Por fim, as variantes únicas de cada criança em formação, nas mais diversas anuências entre idade biológica e cronológica, influências externas, e experiências motivacionais, já citada anteriormente no projeto, que influenciam positivamente e drasticamente o desenvolvimento motor infantil, impossibilitando de trazer uma valoração absoluta a todo o desenvolvimento motor em sua generalidade, conforma fundamenta o Gallahue e Ozmun (2003) o desenvolvimento motor constitui um processo sucessivo de alterações e capacidades motoras e funcionais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por todo o exposto, a projeto de conclusão, feito por meio da revisão de literatura, ratifica que a ortopraxia do desenvolvimento motor desempenhando pelo profissional de educação física ao acompanhamento maturacional do ser em formação, se tornará um marco significativo e crucial ao desenvolvimento integral da criança, que ressoará como benefício não somente a quem ao participante ativo, mas também a todas as facetas histórica e sociocultural, do ser social.

Em resposta, a evidenciar de qual modo o aperfeiçoamento motor contribuirá de modo significativo a formação integral da criança, ressalta-se cientificamente, que por meio desse aperfeiçoamento, afeta-se positivamente o desenvolvimento intelectual da criança, a sua maturação neurológica, além de desenvolvimento saudável, sociabilidade, consciência de mundo em todo aquilo que permeia a sua realidade.

Os resultados desse estudo corroboram, juntamente com achados anteriores da temática desenvolvida, que o desenvolvimento motor executado em sua etapa escolar na

educação infantil são instrumentalizadores de desenvolvimento social, cognitivo, físico e integral do ser em formação. Dessa maneira, os resultados apresentados dessa revisão de literatura fundamentam, por meio de evidências empíricas, a real importância da educação infantil nesse processo de desenvolvimento da criança.

Os achados da revisão de literatura reverberam em implicações práticas aos conhecimentos dos profissionais ativos de área, projetos políticos pedagógicos voltados a essa temática debatida. Esses achados, devem ser aplicados a convivência familiar de cada criança em formação, levando a cada criança que elas também são protagonistas de sua formação integral. Esse desenvolvimento trará impacto nas camadas sociais, histórica, física e cultural de todos nelas envolvidas.

O estudo desenvolvido na área específica contribui significativamente a uma perspectiva integrativa, a ressaltar a vida acadêmica e sociocultural do ser histórico em formação. A partir dessa pesquisa, surgem novas questões a serem evidenciadas em estudos mais recentes, sobre quais impactos mais profícuos são deixados como marcas na história de vida de uma criança que participa de modo ativo, outra questão a ser observada, seria quais metodologias bases as famílias proponentes de cada criança em formação necessitam utilizar como metodologias bases ao bom desenvolvimento motor em sua fase pré-escolar.

Partindo do ponto dos achados da temática desenvolvida, surgem questões novas a futuras pesquisas a serem produzidas, tais como investigação longitudinal, ao impacto a longo prazo produzido em todas as etapas de vida e crescimento da outra importante pesquisa seria voltado aos programas metodológicos a serem executados em convivência familiar, dentre as mais variadas culturas e contexto em sua base única.

Em síntese, esse projeto de conclusão reafirmar do grau de importância, que o desenvolvimento motor atinge em todas as facetas do desenvolvimento integral na educação infantil, evidenciando as mais variadas contribuições aos cidadãos saudáveis e preparados, aptos ao bom desenvolvimento do mundo nele inseridos.

REFERÊNCIAS

HAYWOOD, M. K. **Life span motor development**. Illinois: Human Kinetics Publishers, 1986.

SILVA, Fabio José Antonio da. A importância do desenvolvimento motor na Educação Infantil. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 31, 23 de agosto de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/31/a-importancia-do-desenvolvimento-motor-na-educacao-infantil>. Acesso em: 25 maio. 2024.

RODRIGUES DA SILVA, I.; ALVES CARIBÉ DA CUNHA, A.; FERRAZ AMARAL, J. . CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO MOTOR DE CRIANÇAS. **RENEF**, [S. l.], v. 5, n. 7, p. 49–56, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/renef/article/view/5303>. Acesso em: 25 maio. 2024.

EDUARDA, M.; ANDRADE, L.,; BAYEUX, L. **Semina: Ciências Biológicas e da Saúde**, Londrina, v. 43, n. 1, p. 87-100, jan./jun. 2022. DOI: 10.5433/1679-0367.2022v43n1p87

GOMES, Cynthia Da Silva Avelino; SOUZA, Ferlucia Sabino de. CORPO E MOVIMENTO: A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.. In: Anais Educação e Formação Continuada na Contemporaneidade. **Anais...Natal(RN)** Evento on-line - Amplamente Cursos, 2019. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/Amplamentecursos/236004-CORPO-E-MOVIMENTO--A-IMPORTANCIA-DA-PSICOMOTRICIDADE-NA-EDUCACAO-INFANTIL>. Acesso em: 25/05/2024

PEREIRA, Alice de Faria Saleme. A importância da atuação do profissional de educação física na educação infantil. **Revista Unipacto**, Minas Gerais, V.1 - N.1 – 2019, p. 38-52. Disponível em: https://revistas.unipacto.com.br/storage/publicacoes/2019/a_importancia_da_atuacao_do_profissional_de_educacao_fisica_na_educaca_324.pdf. Acesso em: 25 mai. 2024.

GALLAHUE, D. L. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2003.

TANI, G.; MANOEL, E.D.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J.E. **Educação Física Escolar**: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. 4.ed. São Paulo: E.P.U., 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988: 4. Ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

FENSTERSEIFER P.V.; SILVA, M.A. Ensaando o “Novo” em educação física escolar: a perspectiva de seus autores. **Revista Brasileira de Ciência e Esporte**, Florianópolis, SC. v. 33, n. 1, p. 119-134, 2011.

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

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>> Acesso em: 03 de set.2020.

Bardin, L. (2006). **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977)

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2. p. 77-101. 2006.

IANNI, O. **Dialética e capitalismo**: ensaio sobre o pensamento de Marx. Petrópolis: Vozes, 1988.

GALLAHUE, David L; OZMUN, John C; GOODWAY, Jackie D. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: Bebês, crianças, adolescentes e adultos. 7. ed. Porto Alegre: Amgh, 2013. 487 p.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 19 out. 2022.

GIBBS, Braham. **Análise de Dados Qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

CIRIBELLI, M. C. **Como elaborar uma dissertação de mestrado através da pesquisa científica**. Rio de Janeiro-RJ: 7Letras, 2003. 222 p.

GALLAHUE, David; OZMUN, John. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

KIRK, J.; MILLER, M. L. **Reliability and validity in qualitative research**. London: Sage, 1986.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2.008.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009.

KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. **Atas CIAIQ2015**. Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa en Educación, v. 2, p. 243-247, 2015.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 19 out. 2022.

Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H., & Snelgrove, S. .Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis, 2016.

BRYMAN, A. **Social research methods**. Oxford university press, 2015.

GIBBS, Braham. **Análise de Dados Qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

CIRIBELLI, M. C. **Como elaborar uma dissertação de mestrado através da pesquisa científica**. Rio de Janeiro-RJ: 7Letras, 2003. 222 p.

GALLAHUE, David; OZMUN, John. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GONÇALVES, G. C; GONÇALVES, A.K; JÚNIOR, A.P. Desenvolvimento motor na teoria dos sistemas dinâmicos. **Motriz**. SÃO PAULO, v. 1, n.1, p. 8-14, jun. 1995.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade**: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 13ª ed., Petrópolis – RJ: Vozes, 2008.

RIEGE, A. M. Validity and reliability tests in case study research: a literature review with ‘hands-on’ applications for each research phase. **Qualitative Market Research: An International Journal**, v. 6, n. 2, p. 75-86, 2003.

KIRK, J.; MILLER, M. L. **Reliability and validity in qualitative research**. London: Sage, 1986.

MORSE, J. M. et al. Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 1, n. 2, p. 13-22, Spring 2002.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2.008.

MAGILL, R. A. **Aprendizagem e controle motor**. 8. ed. São Paulo: Phorte, 2011.

GUARDIOLA A, Ferreira LTC, Rotta NT. Associação entre desempenho das funções corticais e alfabetização em uma amostra de escolares de primeira série de Porto Alegre. **Arq Neuropsiquiatr**. 1998;56(2):281-8.

HAYWOOD, Kathleen; GETCHELL, Nancy. **Desenvolvimento motor ao longo da vida**, 2004.

TANI G; et al. **Educação Física Escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988

GALLAHUE, D. L.; OZMUN C. J. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3ª ed. São Paulo: Phorte, 2003.

JÚNIOR, P. F. L. **Desenvolvimento motor infantil por meio de atividades lúdicas em um colégio particular do município de Guarapuava/PR**. In: XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. 2019.

ROSA NETO, Francisco. **Manual de Avaliação Motora**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

HOLDEFER, Carlos Alberto; VILELA, Fabricio Ramos. A importância da psicomotricidade na educação infantil. **Caderno Intersaberes**, v. 11, n. 31, p. 231-241, 2022.

BATISTELLA, Pedro Antônio. **Estudo de parâmetros motores em escolares com idade de 6 a 10 anos da cidade de Cruz Alta-RS**. Tese Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação Física, Centro de Ciências da Saúde e do Esporte, UDESC. Florianópolis/SC. p.1. 2001.

CLARK, Jane E. On the problem of motor skill development. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 78, n. 5, p. 39-44, 2007.

SANTOS, Suely. DANTAS, Luiz. OLIVEIRA, Jorge Alberto de. Desenvolvimento motor de crianças, de idosos e de pessoas com transtornos da coordenação. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 18, n. especial, p. 33-44, ago. 2004.

CORSI, Laís Marconato. MARCO, Ademir de. ONTAÑÓN, Teresa. Educação Física na educação infantil: proposta interdisciplinar de atividades circenses. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 4, out./dez. 2018.

FERREIRA, Heraldo Simões. TORRES, Aline Lima. Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental na Percepção de Pedagogias: um estudo de caso. **Revista FSA**. Teresina, v. 10, n. 4, p. 183-194, 2013.

BRANDL, C. E. H. A consciência corporal na perspectiva da Educação Física. **Caderno de Educação Física e Esporte**. Paraná, n.º 2, 2002.

MOREIRA, W.W. **Corpo e contemporaneidade**. In: De Marco, A. (Org). Pensando a educação motora. Campinas: Papirus, 1995. p.151-156;

ALMEIDA, Gabriela; PARRAÇA, José; MORAIS, Ana. A expressão motora e corporal a serviço da educação e aprendizagem na criança. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 21, n.1, p. 99-108, jan./mar. 2023.

LA TAILLE, Yves de. **O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget**. In: Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

IAVORSKI, Joyce; VENDITTI JÚNIOR, Rubens. A ludicidade no desenvolvimento e aprendizagem da criança na escola: reflexões Sobre a Educação Física, jogo e inteligências múltiplas. **Revista Digital EFDeportes.com**, Buenos Aires, v. 13, n. 119, abr. 2008.

CAVALLARI, M.V (Org). **Recreação em ação**. São Paulo: Ícone, 2006.

SILVA, Tiago Aquino da Costa e. **Jogos e brincadeiras na escola São Paulo: Kids Move Fitness Programs**, 2015.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneiro Thompson Learning, 2002.

Coste, J. C. **A Psicomotricidade**. 2º ed. Editora Zahar, 1981.

LE BOULCH, Jean. **O Desenvolvimento Psicomotor, Do Nascimento até 06 anos, A psicocinética na idade pré-escolar**. 7 Ed. Artimed, 2001.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico.** 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FRIEDMANN, A. **O direito de brincar: a brinquedoteca.** São Paulo: Ed. Vozes, 2003.

ZABALZA, M. **Seleção e Articulação de Conteúdos em Educação Infantil e Séries Iniciais.** Revista Aprendizagem. Pinhais, Ano 2, nº4, 60-62, jan/fev. 2008.

BAILEY R. (2006). **Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes.** Journal of School Health, 76(8), 397-401.

TELAMA R., Yang X., Leskinen E., Kankaanpää A., Hirvensalo M., Tammelin T et al. **Tracking of physical activity from early childhood through youth into adulthood.** Medicine and science in sports and exercise; 2014, 46(5):955-962.

WARBURTON DER; NICOL CW; BREDIN SS. **Health benefits of physical activity: the evidence.** CMAJ : Canadian Medical Association journal = journal de l'Association medicale canadienne, v.174(6), p.801-9 , Mar 2006.

STODDEN, D. F., Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., Robertson, M. A., Rudisill, M. E., Garcia, C., & Garcia, L.E.(2008). **A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship.** Quest, 60(2), 290–306.

LOPES, V. P., Rodrigues, L. P., Maia, J. A., & Malina, R. M. (2017). Educação física na escola e atividade física habitual em adultos jovens. **Revista Paulista de Educação Física**, 31(2), 131-141.

HA A.S., Ng J.Y.Y., Lonsdale C. **Promoting physical activity using a wearable activity tracker in college students: A cluster randomized controlled trial.** Journal of Sports Sciences; 2018, 36(16):1889–96.

SCHMIDT, R. A., & Lee, T. D. **Motor control and learning: A behavioral emphasis,** 2011. Human kinetics. Stodden, D., Goodway, J., Langendorfer, S., Robertson, M., Rudisill, M., Garcia, C., & Garcia L. , 2008.

SMITH, L., Aggio, D., Hamer, M. **Longitudinal patterns in objective physical activity and sedentary time in a multi-ethnic sample of children from the UK.** Journal of Sports Sciences, 2019, 37(13), 1528-1534.

FERNANDES, Artur da Rocha Corrêa; XIMENES, Valdir de Aquino. **Atividade Física e Saúde: Uma Abordagem Multidisciplinar.** 2a ed. Rio de Janeiro: Editora GuanabaraKoogan, 2017.

GALLAHUE, David; OZMUN, John. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos.** 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

LOPES, V. P., Rodrigues, L. P., Maia, J. A. R., & Malina, R. M. (2011). **Motor coordination as predictor of physical activity in childhood.** Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 21(5), 663–669.

BROWN, D.R., Carroll, D.D., Workman L.M., Carlson S.A., Brown D.W. **Physical Activity and Health-Related Quality of Life: US Adults With and Without Limitations**. Quality of Life Research: An International Journal of Quality of Life Aspects of Treatment, Care & Rehabilitation, 2020.

FONTANA, C. M. **A importância da psicomotricidade na Educação Infantil**. Monografia (Pós-Graduação em Educação), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012.

SILVA, D.A.S., Tremblay, M.S., Pelegrini, A., dos Santos Silva, R.J., Cabral de Oliveira, A.C. (2020). Association between aerobic fitness and high blood pressure in adolescents in Brazil: Evidence for criterion-referenced cut-points. **Pediatric Exercise Science**, 32(2), 120-126.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneiro Thompson Learning, 2002.

ROLIM. **Desenvolvimento Motor**. Kleiton Marcelo Ferreira de Arruda. Eduardo Adrião Araújo Silva, 2007. Acesso em: 11 out.2024.

SAMULSKI, Dietmar. **Psicologia do esporte: teoria e aplicação prática**. 1. ed. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1992.

Arnau, J., & Bono, R. (2008). Estudios longitudinales. Modelos de diseño y análisis. **Escritos de Psicología**, 2, 32-41. <https://scielo.isciii.es/pdf/ep/v2n1/original3.pdf>

GOMES, A. A.; MAGALHÃES, N. C.; MAIA, P. P. **Avaliação do desenvolvimento motor na fase fundamental de crianças em uma instituição de ensino de Pirajuí/SP – estudo comparativo**. Trabalho de Conclusão de Curso (Fisioterapia), Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, Lins, 2015.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN C. J. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 3ª ed. São Paulo: Phorte, 2003.

ISBN: 978---65-83-514--



9 786583 514134