

A CULTURA E A ARTE NO COTIDIANO ESCOLAR

CULTURE AND ART IN SCHOOL LIFE

Ana Karina de Moura

Secretaria Municipal de Educação de Barra do Bugres, MT, Brasil. E-mail: anakmoura11@gmail.com

Laine Marques dos Santos Almeida Bertão

Prefeitura Municipal de Barra do Bugres, Mato Grosso, MT, Brasil. E-mail: laine.marques.ber tao@gmail.com

Maria Luiza Barreto

Secretaria do Estado de Educação do Mato Grosso, Barra do Bugres, MT, Brasil. E-mail: barretomarialuiza47@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i8.136>

Recebido em: 10.11.2021

Aceito em: 30.12.2021

Resumo: Por meio do trabalho pedagógico em que se preza pela abordagem da cultura e da arte, é possível uma ressignificação da realidade, uma vez que a troca de experiências que ocorre no ambiente escolar manifesta que cada indivíduo compreende a mesma coisa de maneira diferente, construindo o próprio conhecimento e seu ponto de vista sobre cada situação. Sem dúvida, a cultura e a arte são consideradas mediadoras do conhecimento, permitindo que todos os indivíduos envolvidos nas trocas de experiências, por elas proporcionadas, construam uma aprendizagem enriquecedora e criativa. Logo, a cultura e a arte são meios de expressão da própria realidade. Elas não exprimem apenas o que se vê ou o que se pensa, mas o que ela realmente é: sua vitalidade, sua força, sua fraqueza, seus medos, seus sonhos, suas vontades, suas dúvidas, seus conflitos, seu temperamento e seu caráter, por exemplo. Sendo então, as mais completas formas de expressão do ser humano, desenvolvendo o pensamento, a percepção, a sensibilidade, a cognição e a intuição. Assim, por meio da revisão bibliográfica, o objetivo geral desse artigo buscou abordar a relevância da cultura e da arte no contexto escolar. E, a partir de então, chegou-se à conclusão que tais elementos contribuem significativamente para o processo de aprendizagem da criança.

Palavras-chave: Cultura. Arte. Aprendizagem.

Abstract: *Through the pedagogical work that values the approach to culture and art, a redefinition of reality is possible, since the exchange of experiences that takes place in the school environment shows that each individual understands the same thing in a different way, building the own knowledge and their point of view on each situation. Without a doubt, culture and art are considered mediators of knowledge, allowing all individuals involved in the exchange of experiences they provide to build enriching and creative learning. Therefore, culture and art are means of expressing reality itself. They express not only what one sees or what one thinks, but what it really is: its vitality, its strength, its weakness, its fears, its dreams, its desires, its doubts, its conflicts, its temperament and its character, for example. Therefore, they are the most complete forms of human expression,*



developing thought, perception, sensitivity, cognition and intuition. Thus, through the literature review, the general objective of this article sought to address the relevance of culture and art in the school context. And, from then on, it was concluded that these elements significantly contribute to the child's learning process.

Keywords: Culture. Art. Learning.

1 Introdução

No contexto atual, a interdisciplinaridade se faz necessária no âmbito escolar, uma vez que a educação precisa desenvolver cidadãos críticos, reflexivos e participativos, capazes de intervirem na sua realidade para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. Além do mais, essa combinação reforça os pilares culturais formadores, influenciando significativamente na visão de mundo e no conceito artístico de um indivíduo ainda na infância.

Por isso, a educação se preocupa em contribuir para a formação integral de um indivíduo, onde as trocas sociais acontecem rapidamente através das diversas culturas, da leitura, da escrita, da linguagem oral e visual. E, a escola busca reconhecer e desenvolver na criança as competências de aprendizagem, como a leitura e escrita. Nesse sentido, a literatura é considerada como uma atividade que educa, diverte, ensina e prepara a criança para a vida em sociedade por meio de contos, fábulas, lendas, gravuras, fantoches, dobraduras, entre outros.

Sem dúvida, a arte é elemento de importância no cotidiano escolar e, por isso, deve estar presente em sala de aula como uma forma de representação da linguagem, sendo uma maneira criativa de importar a realidade. Além disso, a arte deve extrapolar as dimensões da escola ultrapassando a teoria do pensamento artístico e possibilitando a exploração de cada aspecto que contribui para a formação do indivíduo. A partir disso, a cultura e suas características, seus padrões, valores, normas, ideias e objetivos, são transmitidos e reforçados para as gerações, estabelecendo atitudes e valores.

Assim, considerando que a cultura e a arte permitem ao ser humano a oportunidade de se conhecer como também de demonstrar seus sentimentos e pensamentos, este artigo tem por finalidade abordar a relevância do professor pedagogo para a trajetória de mobilização dos conhecimentos relacionados à cultura e à arte no cotidiano escolar e a importância de relacionar tais práticas com a ludicidade e o processo de alfabetização e letramento dos alunos, ressaltando a interdisciplinaridade no processo educativo.

2 Metodologia

No campo científico, uma pesquisa segue um percurso metodológico na intenção de investigar um determinado assunto. Assim, esse artigo utilizou como metodologia a pesquisa bibliográfica, uma vez que se fez necessário realizar um levantamento de dados acerca do tema relacionado à cultura e a arte no cotidiano escolar. Para Mattar (1999) a pesquisa bibliográfica inclui a busca por informações em publicações gerais (jornais e revistas), governamentais (documentos publicados pelos governos federal, estadual e municipal) e institucionais (ligadas a instituições de pesquisa, universidades e organizações não-governamentais).

De acordo com Vergara (2007), uma pesquisa refere-se a coleta de informações para

um estudo sistematizado desenvolvido com base no levantamento de material publicado em material impresso e/ou digital. Essa característica, leva ao método da pesquisa, que nessa proposta correspondeu à pesquisa bibliográfica por conta da fundamentação teórica que se construiu, tendo como principal característica “explorar por meio de diferentes autores a essência de um determinado assunto” (LAKATOS, 2007, p. 107).

Além disso, conforme apresenta Zanella (2013) é necessário definir a abordagem que um estudo terá, podendo ser de caráter quantitativo ou qualitativo. Assim, para viabilizar o levantamento de informações e a elaboração da proposta desse artigo científico, adotou-se a abordagem qualitativa, utilizando-se de estudos de casos e artigos anteriores sobre a cultura e a arte no cotidiano escolar. Todo o estudo e construção da produção textual aconteceu entre no primeiro semestre do ano de 2022.

3 Referencial teórico

3.1 A importância da arte e da literatura infantil no ambiente escolar

O conceito de arte remonta aos primórdios da humanidade e nas inúmeras formas de organização da sociedade. De modo geral, percebe-se que a arte está intimamente relacionada com as sensações e emoções dos indivíduos, pelo qual ele se expressa. Assim, a arte faz parte de todos os momentos da existência humana, tendo forte representatividade na trajetória educacional de um indivíduo. Segundo Aidar (2010), a arte tem uma importante função social a medida que expõe características históricas e culturais de determinada sociedade, tornando-se um reflexo da essência humana.

Kishimoto (1999) define arte como a capacidade que leva o indivíduo a diversas e constantes reflexões ao longo da vida, sendo expressa de modos nem sempre explícitos. Desse modo, percebe-se a arte como elemento fundamental no cotidiano escolar, uma vez que incentiva as expressões corporais por meio de jogos e brincadeiras, além de possibilitar pensamentos e ações criativas. Com isso, vê-se que o fazer arte na educação caracteriza-se pela possibilidade de dar vazão à liberdade do aluno, incentivando que o mesmo se expresse por meio de inúmeros atos, como: a pintura, artesanato, dança e encenação, por exemplo.

Convém salientar que, ao passo que a criança se expressa artisticamente passa a contemplar diversos aspectos culturais do meio em que vive, ultrapassando o limite da teoria do pensamento criativo. E, nesse momento, conforme aponta Rios e Silva (2018), é possível observar o valor da interdisciplinaridade, uma vez que a arte esbarra em outros preceitos fundamentais para o processo de aprendizagem e construção de conhecimento de uma criança. Em outras palavras, compreende-se que atitudes, valores e concepções são ressignificadas por meio da arte, valorizando, assim, a troca de experiências.

Sem dúvida, nessa perspectiva de ressignificação artística, a literatura infantil torna-se uma valiosa aliada de aquisição cultural. Diante disso, é possível considerar a literatura infantil como uma das principais fontes de informação atrelada ao desenvolvimento da criança, proporcionando situações de imaginação, fantasia e criatividade. Condurú e Santos (2018) comentam que o contato com o universo literário dá ao indivíduo a oportunidade de explorar sua criatividade e imaginação. E, no universo infantil, uma maneira de explorar essas possibilidades é por meio

do momento de contação de histórias, por exemplo, isso porque é o momento em que se busca promover a interação e instigar a imaginação do indivíduo.

Logo, se percebe a importância da arte e da literatura infantil no cotidiano escolar, promulgando ações que instigam a educação em sentido amplo e integral, representando tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano e, no sentido estrito, representando a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades diversas. Além disso, a integração existente entre os conhecimentos pautados na cultura e na literatura infantil é apresentada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) ao indicar que a educação é a promoção do desenvolvimento de crianças e jovens em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural, com a finalidade de expandir as múltiplas capacidades humanas.

Considerando a importância da arte e literatura ao desenvolvimento escolar da criança, afirma-se que os alunos devem encontrar ambientes escolares propícios à aprendizagem significativa, cabendo ao educador atentar-se às necessidades e talentos de seus discentes. E com isso, criar ações que potencializem as práticas pedagógicas dentro de um contexto lúdico e descontraído. Assim, é notório que a educação deve sempre se preocupar em contribuir para a formação integral de um indivíduo, onde as trocas sociais acontecem rapidamente através das diversas culturas, da leitura, da escrita, da linguagem oral e visual.

No que se refere à leitura literária, esta tem por finalidade adaptar o crescimento educacional do aluno, possibilitando o acesso a diversos contextos culturais e sociais, enriquecendo o vocabulário, motivando uma escrita mais precisa e possibilitando o estímulo imaginário. Nesse sentido, “a leitura é um processo de representação, uma vez que a leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermédio de elementos. Portanto, ler é reconhecer o mundo através de espelhos” (LEFFA, p. 10, 1996).

Com isso, a leitura literária surge como uma transformação que reflete o que cada indivíduo tem acumulado em sua memória e consegue expressar, a partir de seus conhecimentos prévios e o que isto representa para ele. Em outras palavras, Villardi (1997) ressalta que ler é construir uma concepção de mundo, analisando e posicionando-se criticamente frente às informações captadas por meio do que se lê, permitindo, assim, exercer a cidadania de modo mais abrangente.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Freire (1995) define a literatura infantil como o ato de imaginar e captar todas as possibilidades ao entorno da criança, de modo prazeroso e conquistador, no qual o aluno tenha a possibilidade de fazer escolhas e optar por aquilo que mais lhe cativa. Sendo assim, na proposta da literatura nos anos iniciais do ensino fundamental é imprescindível que haja finalidades específicas, com foco no crescimento intelectual e social do aluno, para que o processo de formar leitores possa se propagar nos anos seguintes, e que esse processo seja contínuo e crescente, de forma que se torne um hábito prazeroso.

Ao se perceber a relevância da arte e da literatura infantil no ambiente escolar, alguns cuidados são necessários por parte do educador no que se refere às estratégias e ferramentas a serem implementadas nos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica. Nesse sentido, Rios e Silva (2018) comentam que as atividades lúdicas podem ser utilizadas de forma multidisciplinar, no sentido de motivar e despertar o interesse das crianças para a construção do conhecimento. Isso porque, a ludicidade visa estimular os conhecimentos prévios dos alunos e facilitar a aquisição de novas habilidades, e isso pode facilmente ser associado ao desenvolvimento literário do aluno.

Nessa perspectiva, a ludicidade torna-se um recurso pedagógico insubstituível, que pode ser usada como estímulo no processo de aprendizagem e na progressão das diferentes habilidades humana, além do mais, é uma importante ferramenta de progresso e alcance de objetivos educacionais. Sobre isso, Almeida (2003) menciona que as práticas lúdicas tem papel fundamental na vida de uma criança, proporcionando momentos de prazer, entrega e dedicação e é no momento das atividades lúdicas que ela expressa e desenvolve habilidades, intelectuais, motoras e sensoriais. Ou seja, é no momento de experiência lúdica que a criança descobre o mundo ao seu redor e formas de lidar com ele.

Segundo Weischelbaum (2017), o repertório musical é uma das práticas mais desenvolvidas entre músicos e estudantes, se comparada à execução vocal e instrumental e mesmo a composição. Trazendo isso para a realidade educacional, cita-se o repertório musical como uma das várias ferramentas lúdicas que possibilitam a inserção da arte e da literatura no ambiente escolar.

Do ponto de vista pedagógico, Torres (2017) sugere que antes da escolha musical é preciso identificar os elementos a contemplar nos processos de escuta e quais são as formas de trabalhá-los; realizar a escuta musical coletiva; identificar os instrumentos musicais e suas famílias; leitura e discussões direcionadas e permitir a participação dos alunos na escolha. Além disso, o autor supracitado afirma que tais etapas contribuem para a escolha adequada de músicas e promove a participação das crianças em todo o processo de aprendizagem, explorando o interesse e compromisso delas com a proposta.

Cabe enfatizar também que, a musicalidade possibilita a articulação de algumas práticas ao processo de ensino e de aprendizagem de modo interdisciplinar, uma vez que a música dá proeminência aos inúmeros aspectos culturais e linguísticos existentes, como a ampliação do repertório artístico do educando. E, sendo considerada múltipla, a arte proporciona a constituição de novos e importantes saberes. Sobre isso, SANTOS (2000, p. 144) afirma que “existem capacidades fundamentais para o desenvolvimento de habilidades [dos alunos] que irão impactar na sua vida adulta, principalmente no universo artístico”.

Portanto, se faz necessário que a escola busque resgatar os valores artísticos intrínsecos e inerentes à infância, como ato de prazer e requisito para emancipação social, promoção da cidadania e resgate cultural. E, ao educador incumbe-se a responsabilidade de traçar e executar estratégias pedagógicas que contemplem o desenvolvimento intelectual, o amadurecimento emocional e a visão crítica do aluno.

4 Considerações finais

O modelo educacional atual torna imprescindível interligar as diferentes áreas do conhecimento, utilizando estratégias pedagógicas inovadoras e significativas, afim de proporcionar o interesse, o compromisso e a disposição do indivíduo em aprender. Nesse sentido, os elementos artísticos e literários somam-se às práticas pedagógicas educativas com a proposta de proporcionar desde a infância o contato com a cultura e a linguagem. Por isso, a integração de conteúdos na educação é uma prática que vem sendo difundida amplamente, a partir de concepções e discussões no meio docente e em momentos de reflexão.

Mediante o exposto, percebe-se que a arte e a literatura infantil são ferramentas imprescindíveis no processo de construção do conhecimento da criança. E, além de tal

importância, cabe ressaltar que essa vertente do conhecimento se propõe como base para o desenvolvimento intelectual e social do indivíduo. Mas para isso, se faz necessário que a criança tenha acesso a obras literárias condizentes com a sua faixa etária. E assim, por meio de constantes incentivos, o educando constrói por si mesmo sua visão crítica de sociedade.

Portanto, despertar no aluno o interesse e gosto pela arte e literatura, a fim de possibilitar seu aprendizado e desenvolver uma visão crítica quanto as áreas do conhecimento, muito depende da maneira com que esse indivíduo é exposto às situações de ensino-aprendizagem. Por isso, afirma-se que as práticas lúdicas desse podem contribuir sobremaneira nesse processo de desenvolvimento educacional dos alunos, explorando a criatividade, imaginação, senso crítico e compreensão de mundo por meio de atividades prazerosas e autônomas.

Referências

AIDAR, Laura. **O que é arte?** Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/o-que-e-arte/>>. Acesso em: 05, jan, 2022.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: Técnicas e jogos pedagógicos**. 11ª edição. São Paulo: Loyola, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018.

CONDURÚ, Marise Teles; SANTOS, Ana Cristina da Silva. **A contribuição da literatura infantil no desenvolvimento da criança: um estudo de caso no Projeto Literatura da Biblioteca do SESC Maranhão/MA**. Disponível em: <<https://doi.org/10.26512/rici.v11.n2.2018.8335>>. Acesso em: 05, jan, 2022.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1995.

KISHIMOTO, T.M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Coleção Ensaios. Porto Alegre: Sagra, 1996.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, Pedro Paulo Souza; SILVA, Thaynara Oliveira da. **O lúdico nas séries iniciais do ensino fundamental: A brincadeira deve continuar**. Disponível em: <[file:///E:/Usuario/Downloads/1581014009505%20\(1\).pdf](file:///E:/Usuario/Downloads/1581014009505%20(1).pdf)>. Acesso em: 05, jan, 2022.

SANTOS, V. C. de F. F. **A organização do espaço para o brincar na educação infantil numa perspectiva histórico-cultural**. Disponível em: <http://www.fateb.br/fateb.cientifica/downloads/1a_edicao/artigos/009_a_organizacao_do_espaco_para_o_brincar_na_educacao_infantil.pdf>. Acesso em: 05, jan, 2022.

TORRES, Maria Cecília de Araújo Rodrigues. **Que músicas escolher para um CD? Seleção e organização de repertório para a aula de música na escola**. Londrina, 2017.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2007.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler:** formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

WEISCHELBAUM, Anete. **Apreciação musical:** fundamentos teórico-metodológicos. Curitiba: Editora CRV, 2017.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa.** 2. ed. reimp. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2013.

OS ASPECTOS FILOSÓFICOS, SOCIOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS E OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS DA BNCC

*PHILOSOPHICAL, SOCIOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS AND BNCC EXPERIENCE
FIELDS*

Cênea Alves de Sene

Prefeitura Municipal de Barra do Bugres, Mato Grosso, MT, Brasil. E-mail: cenea.sene2@gmail.com

Najela Aparecida de Oliveira

Prefeitura Municipal de Barra do Bugres, Mato Grosso, MT, Brasil. E-mail: najelaoliveira15@gmail.com

Patrícia Ramos Aguiar

Prefeitura Municipal de Barra do Bugres, Mato Grosso, MT, Brasil. E-mail: patricia_e_aguiar@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i8.137>

Recebido em: 18.11.2021

Aceito em: 31.12.2021

Resumo: O presente artigo traz uma breve análise a respeito da Base Nacional Comum Curricular frente aos aspectos sociológicos, filosóficos e pedagógicos. Assim, esse artigo demonstra a importância da inserção desses aspectos na organização das práticas pedagógicas na etapa da educação Infantil, uma vez que, nessa fase se faz imprescindível desenvolver no educando uma concepção acerca dos elementos sociais formativos. Logo, buscou-se pontuar os principais aspectos que caracterizam o processo de construção e desenvolvimento intelectual do indivíduo ainda na primeira infância. E, para isso, utilizou-se como norte a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que prevê os campos de experiências que atualmente compõem todo o processo de educacional do aluno, bem como as competências e habilidades que o mesmo deverá desenvolver em cada etapa da educação básica nacional. O objetivo principal desse artigo é considerar a relação entre os aspectos formativos e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem da perspectiva didático-pedagógica traçada pela BNCC. E, a partir da reflexão proposta por meio da pesquisa bibliográfica desenvolvida, é possível concluir que os aspectos sociológicos, filosóficos e pedagógicos são medidas imprescindíveis no processo de construção do conhecimento da criança.

Palavras-chave: Aspectos formativos. Base Nacional Comum Curricular. Campos de experiências.

Abstract: *This article provides a brief analysis of the Common National Curriculum Base in view of sociological, philosophical and pedagogical aspects. Thus, this article demonstrates the importance of inserting these aspects in the organization of pedagogical practices in the stage of early childhood education, since, at this stage, it is essential to develop a conception of the educational social elements in the student. Therefore, we sought to point out the main aspects that characterize the process of construction and intellectual development of the individual in early childhood. And, for this, the Common National Curriculum Base (BNCC) was used as a guideline, which provides for the fields of experience that currently make up the entire student educational process, as well as the skills and abilities that he/she should develop at each stage of the national*



basic education. The main objective of this article is to consider the relationship between the formative aspects and their contributions to the teaching-learning process from the didactic-pedagogical perspective outlined by the BNCC. And, from the proposed reflection through the developed bibliographical research, it is possible to conclude that the sociological, philosophical and pedagogical aspects are essential measures in the process of construction of the child's knowledge.

Keywords: *Teacher Training. Theories and Pedagogical Conceptions. Learn Formative aspects. Common National Curriculum Base. Fields of experience.ing.*

1 Introdução

Inicialmente, faz-se necessário compreender a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um documento mandatário que estabelece os padrões de ensino que as redes públicas e privadas precisam se basear na concepção de seus currículos escolares. Como um todo, esse documento prevê as habilidades e competências que cada grupo de estudante precisa desenvolver ao final de cada ciclo das etapas da educação (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

Acerca da sua relevância, a BNCC obrigatoriamente passou a integrar todos os planos escolares até meados do ano 2020, promovendo a homogeneidade na educação nacional, além do pleno acesso e permanência do estudante em sala de aula. Nesse sentido, como documento norteador, a BNCC traz alguns elementos fundamentais em sua composição a fim de possibilitar o desenvolvimento integral do aluno, como os campos de experiências, competências e habilidades.

Com relação a educação infantil, percebe-se que é uma das etapas da educação básica que mais sofreu alterações em sua proposta, uma vez que surgiram novas concepções acerca das potencialidades e desenvolvimento de uma criança, passando a ser considerada como indivíduo com identidade pessoal e histórica. Isso significa que a criança passou a exercer um papel de influência na sociedade, sendo percebida como um investimento futuro por parte da própria sociedade, passou a ter voz e a ter suas necessidades como prioridade.

Desse modo, a Base Nacional Comum Curricular dá ênfase à essa nova concepção sobre a criança e, com isso, estabelece uma série de medidas que potencializam as ações pedagógicas a fim de se explorar a plena capacidade de um indivíduo na infância. Nesse momento, cabe mencionar, a exploração que a BNCC propõe quanto aos aspectos filosóficos, sociológicos e pedagógicos na educação infantil, incentivando reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico nessa fase, tendo em vista oportunizar ações que favoreçam a articulação dos conhecimentos advindos da convivência extraescolar com aqueles sistematizados na escola, nomeados por científicos.

Portanto, este artigo científico cuja temática é os aspectos filosóficos, sociológicos e pedagógicos e os campos de experiências da BNCC tem por objetivo considerar a relação entre esses aspectos e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem da perspectiva didático-pedagógica traçada pela BNCC.

2 Metodologia

Na pesquisa descritiva “se observam, registram, analisam, classificam e interpretam os fatos, sem que haja interferência por parte do pesquisador” (PRESTES, 2003, p. 26). Esse tipo

de pesquisa tem por premissa analisar, com base na teoria, quais são as possíveis práticas que podem amenizar a problemática do estudo apenas por meio da observação, análise e descrições objetivas. Assim, considerando as características dos métodos de estudo, o presente artigo é de caráter descritivo, uma vez que busca observar, registrar, interpretar e discutir a temática à luz da teoria.

No que se refere aos meios, Lakatos (2010) assevera que os métodos de procedimento de uma pesquisa podem possuir diversas características de investigação, entre elas, a pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Com respeito à pesquisa bibliográfica, CERVO; BERVIAN (1996, p. 48) descrevem-na como “a pesquisa que procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em obras científicas”, e que neste caso serão baseadas em obras sobre os aspectos sociológicos, filosóficos e pedagógicos e os campos de experiências apresentados pela Base Nacional Comum Curricular.

Vergara (2007), refere-se ainda a pesquisa como a coleta de informações para um estudo sistematizado desenvolvido com base no levantamento de material publicado em livros, revistas, jornais ou sites. Logo, a metodologia utilizada nessa proposta corresponde à pesquisa bibliográfica por conta da fundamentação teórica que se apresenta. Finalmente, a metodologia adotou ainda, a abordagem qualitativa, a qual tratou de considerar o que a teoria apresenta acerca do tema da pesquisa. O levantamento de informações e desenvolvimento do artigo aconteceu entre os meses de dezembro de 2021 e janeiro de 2022.

3 Referencial teórico

3.1 Aspectos sociológicos, filosóficos e pedagógicos na educação infantil

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui-se como um referencial para a construção e efetivação dos currículos escolares, uma vez que por meio desse documento são apresentadas as aprendizagens essenciais a serem promovidas, de maneira adequada à realidade de cada sistema ou rede de ensino e instituição escolar. Assim, a BNCC é o documento que aponta quais aspectos devem ser promovidos na formação e no desenvolvimento humano global dos alunos, para que sejam capazes de construir uma sociedade mais justa, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária.

Logo, o objetivo deste documento é orientar para uma concepção de Educação Integral, que não se refere ao tempo de permanência do estudante no espaço escolar ou a uma determinada modalidade de escola. Nesse sentido, a educação integral indica promoção do desenvolvimento de crianças e jovens em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural. Esse direcionamento implica que, além dos aspectos acadêmicos, precisa-se expandir a capacidade dos alunos de lidar com seu corpo e bem-estar, suas emoções e relações, sua atuação profissional e cidadã e sua identidade e repertório cultural.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), essa etapa da educação infantil é de grande importância para a criança por constituir as primeiras ações educativas fora do contexto familiar. Assim, é possível afirmar que essa etapa da educação básica tem por finalidade promover o desenvolvimento integral do aluno por meio de espaços, tempos e estratégias que favoreçam sua aprendizagem e desenvolvimento. Considerando o

exposto, no artigo 29 da Lei 9.394/96, alicerçada na Constituição Federal de 1988, prevê que a educação infantil deve estimular o desenvolvimento cognitivo dos alunos, tendo por intenção o desenvolvimento de diversos aspectos que complementam a formação do indivíduo, dentre esses, os aspectos sociológicos, filosóficos e pedagógicos.

Sobre isso, Duarte e Batista (2013) afirmam que, os aspectos sociológicos estão relacionados em como a educação infantil reflete no processo de formação das crianças, percebendo as demandas sociais e culturais da sociedade com respeito ao sistema educacional. O conhecimento, atitudes e valores que são considerados necessários para o processo de socialização dos alunos. Com relação aos aspectos filosóficos, Andrade (2010) diz que é por meio desse aspecto que os alunos são conduzidos aos questionamentos acerca de uma ação e a compreensão de um processo, mesmo ainda na educação infantil. Em outras palavras, se diz que os aspectos filosóficos são determinantes quanto a compreensão do comportamento humano e as ações de contínua reflexão.

Para Duarte e Batista (2013), os aspectos pedagógicos referem-se aos modelos pedagógicos relacionados às abordagens atuais da educação infantil e que, orientam o processo educacional das crianças nas escolas, bem como as metodologias de ensino utilizadas pelos professores durante o processo de ensino-aprendizagem. Assim, é possível concluir que os aspectos sociológicos, filosóficos e pedagógicos da educação infantil são diferentes fontes que colaboram para o processo de desenvolvimento integral dos alunos em coerência com a abordagem educacional na primeira infância.

3.2 Os campos de experiência

Os campos de experiências são trazidos pela Base Nacional Comum Curricular propondo uma nova organização curricular, na qual a criança é o centro do processo educativo. De acordo com a BNCC (2018), os cinco campos de experiências para a educação infantil indicam quais são as noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver dos 0 aos 5 anos e 11 meses de idade, buscando garantir os direitos de aprendizagem das crianças. Nesse contexto, Pinto (2018) explicita os campos de experiências como “um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências da vida cotidiana da criança e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de um patrimônio cultural.

Assim, os campos de experiências estão organizados de forma a apoiar o corpo docente no planejamento de sua prática intencional, buscando romper com uma organização disciplinar de conteúdos e propor uma articulação da produção dos saberes. Considerando que as atividades propostas à criança devem ser bem planejadas, proporcionando à mesma tempo e espaço para se expressar, de modo único e pessoal.

A educação, como muitos outros aspectos da vida, está em constante evolução. Frente a isso, os campos de experiências da BNCC buscam priorizar o desenvolvimento infantil de maneira holística. Estabelecendo direitos à aprendizagem e campos de experiências que reportam à uma nova maneira de organização do ensino, uma vez que partindo dessa nova concepção educacional, o aluno é o centro do processo educativo. Por isso, os campos de experiências devem nortear e apoiar o planejamento pedagógico dos docentes, garantindo que o aluno tenha espaço, tempo e liberdade para se expressar e, em contrapartida, o educador possa acompanhá-lo nessa trajetória.

Inicialmente, cada campo tem objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, garantindo acesso às competências gerais estipuladas pelo documento, tornando o cenário educacional mais justo e igualitário em todo o país. Esses campos são, portanto, as vivências pelas quais as crianças poderão interagir e se expressar, convivendo com situações que permitam a elas explorar, pesquisar, imaginar e movimentar-se. No que se refere à educação infantil, o processo de aprendizagem se desdobra e articula-se em seis direitos básicos: conviver, expressar-se, brincar, participar, explorar e conhecer.

Portanto, os campos de experiências propostos pela Base Nacional Comum Curricular (2018) são distribuídos em cinco eixos temáticos, sendo: “*O eu, o outro e o nós*”; “*corpo, gestos e movimentos*”; “*traços, sons, cores e formas*”; “*escuta, fala, pensamento e imaginação*” e “*espaço, tempo, quantidades, relações e transformações*”. Em suma, tais campos visam garantir experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo; favoreçam a imersão das crianças no universo das linguagens; ampliem a confiança e participação dos alunos; possibilitem autonomia no processo de aprendizagem; explorem a curiosidade e interação coletiva.

Há ainda alguns apontamentos interessantes quanto aos campos de experiências e a sua proposta no contexto da educação infantil. A princípio, dentro dos campos, há objetivos de aprendizagem que são divididos em três grupos etários (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas). Cada grupo possui habilidades que devem ser exploradas durante o processo de construção de conhecimento, estando essas, evidentes nos planejamentos pedagógicos, que por sua vez precisam pautar-se nos referidos campos de experiências.

3.2.1 O eu, o outro e o nós

O primeiro campo de experiência trazido pela BNCC é “*O eu, o outro e o nós*” cuja finalidade é demonstrar que a criança, na interação com os pares e com adultos, vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e descobrem a existência de outros modos de vida, com múltiplos conceitos. Assim, ao mesmo tempo em que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem autonomia, senso de autocuidado, reciprocidade e de interdependência com o meio.

Considerando Menezes (2018), os principais direitos de aprendizagem presentes neste campo de experiência são: conviver, brincar e explorar, uma vez que, a convivência múltipla proporciona a interação com diferentes grupos; o brincar coletivo cria a consciência de respeito, zelo e solidariedade pelo outro e, ainda, o explorar amplia a noção de mundo e a sensibilidade da criança.

De modo geral, a BNCC (2018) descreve que é na interação entre os pares e com os adultos que as crianças constituem seu modo de agir, sentir e pensar; descobrem as pluralidades do universo social e participam das suas primeiras experiências sociais, possibilitando a construção de percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, além de perceber-se como indivíduo pertencente a um grupo social. E, por meio dessas experiências, as crianças passam a valorizar sua identidade, respeitar a coletividade e reconhecer as diferenças que formam os indivíduos.

Mendes (2018) ainda comenta que o campo de experiência “*O eu, o outro e o nós*” compreende que os direitos das crianças precisam ser assegurados desde a organização dos ambientes educativos, do espaço e tempo, de modo a promover oportunidades de se conhecer e se relacionar autonomamente. Assim, a construção da identidade (eu) pela criança é fundamental

para o seu desenvolvimento e acontece ao longo da vida. Em contrapartida, é imprescindível possibilitar à criança o relacionamento coletivo (o outro), ampliando a confiança e a participação dos alunos nas diversas propostas pedagógicas (o nós).

Portanto, percebe-se que esse campo de experiência busca apresentar conceitos que ampliem o olhar das crianças para a existência de outros ambientes sociais, outras culturas, lugares e costumes diferentes dos seus. Envolvendo ainda noções de equidade, respeito e valorização dos demais indivíduos.

3.2.2 Corpo, gestos e movimentos

O campo “*corpo, gestos e movimentos*” destaca experiências ricas e diversificadas em que gestos, mímicas, posturas e movimentos expressivos compõem uma linguagem corporal com a qual as crianças se expressam, se comunicam e constroem conhecimentos sobre si e sobre o universo social e cultural. Para Menezes (2018), os movimentos corporais (tato, os gestos, as posturas, os deslocamentos, entre outros) representam um recurso para a criança perceber, expressar emoções, reconhecer sensações, interagir, brincar, ocupar espaços e neles se localizar, construindo conhecimento.

Desse modo, a BNCC (2018) aponta que na etapa da educação infantil, o campo “*corpo, gestos e movimentos*” ganha centralidade, uma vez que por meio dele as crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física.

Diante disso, percebe-se que com o corpo as crianças exploram o seu meio, estabelecem relações de contato com o outro, expressam-se, brincam e intensificam o conhecimento sobre si mesmas e sobre o universo social e cultural da qual fazem parte. Na educação infantil, esse campo de experiência ganha destaque, já que os alunos desenvolvem autonomia na utilização dos movimentos para experimentar novas possibilidades de exploração.

De acordo com Pinto (2018), as primeiras formas de comunicação da criança são pelo corpo; por meio da linguagem corporal as crianças expressam emoções, frustrações, desconfortos, desejos e conquistas. Isso dá a entender que, através do movimento a criança estabelece o diálogo com o ambiente humano, construindo o seu jeito próprio de pertencimento a esse meio. Além disso, esse campo de experiência abre diversas possibilidades de exploração corporal, contribuindo para o desenvolvimento da força e ritmo da criança.

A criança na sua integralidade, conhece e explora o mundo por meio da linguagem corporal, sendo manifestada mediante aos gestos, expressões faciais, mímicas, deslocamentos espaciais, manipulação e exploração dos objetos, das brincadeiras e da sua cultura, expressando suas vontades e emoções, vivenciando diferentes experiências em relação ao gênero, a etnia, classe, religião e a sexualidade (MENDES, 2018, p. 33).

Portanto, compreende-se que, na educação infantil, o corpo é o ponto de partida para o desenvolvimento da criança, isso porque por meio da estimulação e desafios corporais, o estudante irá apropriar-se dos seus sentidos e funções, ampliando seu repertório de gestos, a emancipação e a liberdade corporal. Com isso, conclui-se que, esse campo possibilita diversas vivências com o corpo, na qual a criança estabelece inúmeras relações e apropriação da sua consciência corporal.

3.2.3 Traços, sons, cores e formas

Na apresentação do campo de experiência “*traços, sons, cores e formas*”, a Base Nacional Comum Curricular (2018) contextualiza que uma maneira de atender à necessidade da criança de sentir o mundo e a si própria é imergi-la em um ambiente diversificado em termos visuais e sonoros e garantir que tenham experiências com a música, a pintura, a escultura e outras formas artísticas, como a dança, a literatura e o teatro. Assim, apropriando-se das linguagens básicas dessas expressões da criação humana, ela amplia sua vivência estética, desenvolvendo a sensibilidade, criatividade e expressão pessoal, afirmando sua singularidade e reconstruindo a cultura.

Portanto, percebe-se que nesse campo o destaque recai sobre as experiências voltadas para a expressividade das crianças no âmbito das artes visuais, teatrais, musicais e literárias. Em outras palavras, Menezes (2018) diz que o foco desse campo é dar oportunidade para a criança viver de maneira criativa, com experiências diversas que explorem suas potencialidades artísticas.

Por isso, Delmondes e Silva (2018) comenta que a educação infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

Ademais, Pinto (2018) diz que, das inúmeras maneiras de os seres humanos se expressarem reconhece-se que as artes visuais, a música, a dança e o teatro são formas de linguagens e expressões. E, ao mesmo tempo em que intensifica a comunicação, o campo de experiência *traços, sons, cores e formas* mobilizam o desenvolvimento de diferentes sensações, emoções e aprendizagens, bem como, ampliar a produção, manifestação e apreciação criativa, permitindo que o aluno amplie seus repertórios e vivências artísticas.

Todavia, cabe trazer à discussão, que esse campo não tem por finalidade a formação de artistas. Conforme Mendes (2018) menciona, o campo de experiência *traços, sons, cores e formas* visa auxiliar, por meio da arte, na formação de crianças sensíveis ao mundo, capazes de expressar sensações, sentimentos, pensamentos e de elaborar seus próprios percursos criativos, articulando a percepção, a sensibilidade, a imaginação e a cognição.

Portanto, é possível afirmar que o trabalho nesse campo deve permitir a imersão das crianças nas diferentes linguagens artísticas e o progressivo domínio por elas de expressões gestual, verbal, musical entre outras, sempre considerando que é por meio dessas linguagens e expressões que a criança passa a perceber-se como ser autônomo e capaz de proporcionar a si mesmo inúmeros conhecimentos.

3.2.4 Escuta, fala, pensamento e imaginação

Segundo Delmondes e Silva (2018), a BNCC propõe que, ao longo da trajetória na educação infantil, as crianças construam conhecimentos a respeito das linguagens oral e escrita por meio de gestos, expressões, sons da língua, rimas, leitura de imagens e letras, identificação de palavras em poesias, parlendas, canções e também a partir da escuta e dramatização de histórias e da participação na produção de textos escritos.

Assim, o quarto campo de experiência apresentado pelo documento mandatário é “*escuta, fala, pensamento e imaginação*”, o qual representa a apropriação das habilidades de falar, ler e escrever, inicialmente empregado pelos gestos e, mais tarde, pela oralidade e escrita. Além disso, Mendes (2018) afirma que, esse campo de experiência tem por finalidade garantir à criança: tempo para falar, ouvir, escutar, brincar, comer, descansar e imergir no universo literário por meio de história lidas/ouvidas e através da escrita.

3.2.5 Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

O último campo de experiência apresentado pela BNCC é “*espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*”, que objetiva oferecer às crianças oportunidades para investigar as muitas questões que vão formulando acerca do mundo e de si mesmas. Para Menezes (2018), é por meio deste campo que se torna possível motivar as crianças a ter um olhar crítico e criativo sobre o mundo, promovendo aprendizagens mais significativas e reflexivas.

Assim, nesse campo de experiências as crianças demonstram interesse e curiosidade nas situações de criação de cenários, narrativas de histórias e descobertas quanto a situações cotidianas. E a criança em sua atuação protagonista, busca compreender o funcionamento dos elementos que a cercam, realizando inúmeras indagações frente às vivências. Em outras palavras, esse campo de promove experiências que desenvolvem capacidades de levantar hipóteses e buscar informações por meio de suas interações.

Por fim, a BNCC (2018) salienta que, através desse campo, a educação infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações.

4 Considerações finais

Durante o desenvolvimento deste artigo, percebeu-se que os aspectos sociológicos, filosóficos e pedagógicos são medidas imprescindíveis no processo de construção do conhecimento da criança. E, além de tal importância, cabe ressaltar que essa vertente do conhecimento se propõe como base para o desenvolvimento intelectual do indivíduo. E assim, por meio de constantes incentivos, o educando constrói por si mesmo sua visão crítica acerca da sociedade.

Relacionando tais aspectos à prática em sala de aula, se faz necessário uma abordagem além da rotina educacional, pois, é nesse momento que as percepções da criança podem/devem ser instigadas a ponto de gerar o anseio, entusiasmo e interesse pela exploração e descobertas. Nesse contexto, compreende-se com maior propriedade a função que os campos de experiências desempenham durante a fase de construção do conhecimento – a educação infantil. Isso se dá porque tais campos de experiências priorizam o pleno desenvolvimento integral do aluno, explorando suas possibilidades e descobertas.

Referências

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas educacionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 05, jan, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 05, jan, 2022.

CERVO, A. L; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Makron Books, 1996.

DELMONDES, Marina de Oliveira; SILVA, Tamili Mardegan da. **Os Campos de Experiências na Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/viewFile/7693/pdf>>. Acesso em: 05, jan, 2022.

DUARTE, Bruna da Silva; BATISTA, Cleide Vitor Mussini. **Desenvolvimento Infantil: Importância das Atividades Operacionais na Educação Infantil**. Disponível: <<http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/SABERES%20E%20PRATICAS/DESENVOLVIMENTO%20INFANTIL.pdf>>. Acesso em: 05, jan, 2022.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MENDES, Brígida Couto. **Proposta Curricular para Território Mato-grossense: Educação Infantil**. Cuiabá: SEDUC, 2018.

MENEZES, Pedro. **Jogos e brincadeiras**. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/jogos-e-brincadeiras/#:-:text=Jogos%20e%20brincadeiras%20s%C3%A3o%20atividades,a%20resolu%C3%A7%C3%A3o%20das%20tarefas%20propostas.>>. Acesso em: 05, jan, 2022.

PINTO, A. **Cadê? Achou!** Educar, cuidar e brincar na ação pedagógica da creche. Curitiba: Positivo, 2018.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia**. 2. ed. rev e atual. e ampl. São Paulo: Rêspel, 2003.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2007.

SALA DE AULA INVERTIDA: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO

FLIPPED CLASSROOM: BRIEF CONSIDERATIONS ABOUT THE METHOD

Marcos de Oliveira Gonçalves Toledo

Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, Brasil. E-mail: toledomarcos@outlook.com.br

Luiz Gustavo Rodrigues Cardoso

Ânima Educação, Catalão, GO, Brasil. E-mail: luizgustavo77@hotmail.com

François Silva Ramos

Universidade Presidente Antônio Carlos de Uberaba, Uberaba, MG, Brasil. E-mail: francois.ramos@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i8.140>

Recebido em: 10.12.2021

Aceito em: 04.01.2022

Resumo: A presente pesquisa foi elaborada com o objetivo de expressar sobre a sala de aula invertida, sendo um método que ainda não possui expressão dentro do Brasil, mas que tem ganhado grande proporção em outros países. Para tal, foram abordados aspectos a respeito da sala de aula invertida como a sua história, seu conceito, seus benefícios e o papel do professor. Através da análise de artigos e livros, se realizou pesquisa bibliográfica e hipertextual, que nos permitiu concluir que o método de sala de aula invertida tem muito a oferecer, estando além da simples utilização de meios tecnológicos. Logo, para que alcance sua efetividade, é necessário que a sala de aula sofra grandes transformações.

Palavras-chave: Method; Flipped classroom; Teacher.

Abstract: *The present research was elaborated with the objective of expressing about the inverted classroom, being a method that still does not have expression within Brazil, but that has gained great proportion in other countries. To this end, aspects about the inverted classroom were addressed, such as its history, its concept, its benefits and the role of the teacher. Through the analysis of articles and books, bibliographic and hypertextual research was carried out, which allowed us to conclude that the inverted classroom method has a lot to offer, going beyond the simple use of technological means. Therefore, in order to achieve its effectiveness, it is necessary that the classroom undergoes major transformations.*

Keywords: *Method; flipped classroom; Teacher.*



1 Introdução

A presente pesquisa tem por objetivo expressar à respeito do método de sala de aula invertida, por meio de abordagem da sua idealização, seguindo para o seu conceito, posteriormente, abordando sua rotina simultaneamente aos seus desafios e então adentrando nos aspectos de seus benefícios.

Dentro das expressões que a envolvem, será também demonstrado sobre o que é a sala de aula invertida e como a mesma ocorre, momento em que serão esclarecidos pontos importantes como: qual o real papel dos professores e como este deve ser desenvolvido, como as atividades devem ser executadas, quais as atividades acontecem dentro e quais as atividade acontecem fora da sala de aula, entre outras abordagens de igual relevância.

Por se tratar de um tema recente e com abordagens diversas e conceitos ainda não definidos, não está dentro dos objetivos esgotar o assunto ou conceitualizar e definir a sala de aula invertida, mas sim contribuir com os estudos da área e auxiliar na produção de estudos e materiais por pesquisadores da área.

Para a elaboração deste trabalho fora realizada pesquisa bibliográfica e hipertextual, sendo que parte dos artigos e trabalhos utilizados foram traduzidos do inglês, onde houveram dificuldades de encontrar fontes do Brasil, visto que o país ainda não expandiu exponencialmente o método em questão.

Durante a realização desta presente pesquisa, foi possível aos autores tomar por conclusão que a sala de aula invertida tem muito a contribuir com a educação, principalmente no tocante à otimização do tempo e a possibilidade de tornar o acadêmico mais autodidata.

2 Sala de aula invertida: aspectos históricos

A aula invertida, idealizada pelo educador americano Salman Khan, foi desenvolvida com o objetivo de resolver os problemas que acadêmicos do ensino médio possuíam com relação às atividades presenciais, que eram a ausência dos acadêmicos nas mesmas e, conseqüentemente, a perda dos conteúdos lecionais pelos seus professores.

Após a idealização deste projeto e da grande repercussão que ele teve - principalmente nas redes sociais com grandes números de visualizações de vídeos explicativos - a sala de aula invertida despertou grande interesse em diversos educadores de diferentes áreas, mas em especial, de dois educadores também americanos que aprofundaram seus estudos em tal.

Destarte, em 2007 o modelo idealizado por Khan começou a ser desenvolvido por estes educadores que são Jonathan Bergmann e Aron Sam, os quais receberam o Prêmio Presidencial por Excelência no Ensino de Matemática e Ciências (Presidential Award for Excellence for Math and Science Teaching) nos Estados Unidos da América em 2002 e 2009, respectivamente.

Um dos pontos a chamar atenção de Bergmann e Sam estavam no modelo da aula invertida, onde de acordo com Datig e Ruswick (2013),

(...) as instruções dos conteúdos se realizam fora da sala de aula por meio de vídeos-aula, leituras e outras mídias, sendo o tempo de sala de aula liberado para realização de atividades ativas, nas quais os alunos praticam e desenvolvem o que aprenderam com o auxílio e supervisão do professor.

Porém, se engana aqueles que pensam que a sala de aula invertida exclui a participação do professor e coloca o aluno como ponto principal de geração de conteúdo, pois não há um modelo onde a classe é de fato invertida – com exceções de atividades acadêmicas como apresentação de trabalhos e similares –, sendo indicado então apenas a adaptação da sala de aula conforme a realidade dos acadêmicos.

3 Conceito

Na abordagem do assunto sobre a sala de aula invertida, se tratando de uma temática recente, é comum encontrarmos diversos conceitos que buscam o definir, mas não podendo ser definido ainda como uma ciência exata e como possuindo um conceito específico.

Portanto, apesar desta dificuldade de conceitualização, destacam-se expressões que buscam o definir, como no caso de Bishop e Verleger (2013) que definem a Sala de Aula Invertida como sendo

(...) uma técnica educacional que consiste em duas partes: atividades de aprendizagem interativas em grupo em sala de aula e orientação individual baseada em computador fora da sala de aula.

Com relação à divisão em duas partes das atividades a serem realizadas, sendo parte fora e parte dentro da sala de aula, Pavanelo e Lima (2017), explicam que esta é desenvolvida no seguinte formato

A Sala de Aula Invertida é constituída, basicamente, por duas componentes: uma que requer interação humana (atividades em sala de aula), ou seja, a ação; e outra que é desenvolvida por meio do uso das tecnologias digitais, como vídeoaulas (atividades fora da sala de aula).

O fato de as atividades serem realizadas tendo o aluno como ponto central das teorias de aprendizagem tem grande relevância dentro deste contexto, sendo que através dele o aluno terá base filosófica para o desenvolvimento de suas atividades. Ou seja, a SAI irá proporcionar a otimização do tempo para que, em sala de aula, todo o tempo não seja destinado á aulas expositivas.

Neste contexto é que complementa Valente (2014), ao citar que

a sala de aula invertida é uma modalidade de e-learning na qual o conteúdo e as instruções são estudados on-line antes de o aluno frequentar a sala de aula, que agora passa a ser o local para trabalhar os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo, laboratórios etc.

Ainda dentro desse contexto, Andrade *et al* (2019) expressam que,

Na sala de aula invertida, a ideia é não trabalhar a transmissão de conteúdo em sala, mas a aplicação dos assuntos vistos em casa, de maneira prática, dinâmica e ativa por parte do aluno.

Ou, de forma mais simplista, é possível dizer que, tratando de SAI, “o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula” (BERGMANN, SAMS, 2012). E para compreender mais sobre o modelo, alguns educadores realizaram estudos almejando identificar quais os resultados que a SAI demonstrava, sendo a partir das pesquisas puderam definir que

algumas delas indicaram um melhor desempenho de seus alunos em avaliações, outras relataram um indicativo de que classe se mostrou mais envolvida com o desenvolvimento do conteúdo e que os alunos sentiam maior confiança em sua capacidade de aprender de forma independente (MORAN e MILSOM, 2014).

Porém, no Brasil, a SAI é algo muito novo e que até então não tem sido difundido dentro do contexto educacional, sendo que até mesmo as pesquisas que envolvem o tema não têm ganhado demasiada proporção.

4 Rotina e desafios

Para se desenvolver de forma efetiva a SAI, é imprescindível que seja estabelecida uma rotina, na qual demonstrará e indicará passos a serem dados, com o objetivo de esclarecer questões e prosseguir com o conteúdo de forma clara, superando todos os desafios que o método proporciona.

E, ao serem indagados sobre a rotina, os desenvolvedores da SAI, Bergmann e Sams, expressam a respeito que

Em essência, começamos cada aula com alguns minutos de discussão sobre o vídeo que foi visto em casa. Um dos inconvenientes do modelo invertido é o de que os alunos não podem fazer de imediato as perguntas que lhes vêm à mente, como teria sido o caso numa aula ao vivo (BERGMANN; SAMS, 2012).

O sentido de se discutir a respeito do vídeo que foi assistido em casa pelos acadêmicos está no fato de que as dúvidas que não puderam ser tiradas no momento do vídeo sejam esclarecidas antes de que os conteúdos sejam avançados. Porém, uma forma que os autores utilizam para tal é ensinarem os seus acadêmicos à assistirem aos vídeos de forma clara eficaz, sendo que para isso há o incentivo para “desligar iPods, telefones e outras distrações enquanto assistem ao vídeo” (BERGMANN; SAMS, 2012).

Porém, o fato de estar atento a todos os detalhes nem sempre vai proporcionar o devido esclarecimento que o acadêmico precisar, sendo então que outros passos são tomados, como no caso de orientar os alunos a

(...) adotarem o método Cornell de anotações, em que transcrevem os pontos importantes, registram quaisquer dúvidas que lhes ocorram e resumem o conteúdo aprendido. Os alunos que praticam esse modelo de anotação geralmente levam para a sala de aula questões pertinentes que nos ajudam a abordar controvérsias e equívocos comuns (BERGMANN; SAMS, 2012).

As perguntas servem até mesmo de ponto de partida para as discussões que são realizadas dentro da sala de aula, sendo um gatilho para o início das atividades, que irá também proporcionar para os professores a possibilidade de compreender se os vídeos foram esclarecedores e quais os pontos

A partir desse momento, os autores relatam que entram em um segundo momento, sendo este o momento em que

Passamos aos alunos as tarefas do dia a serem executadas na sala de aula. Pode ser experiência em laboratório, atividade de pesquisa, solução de problemas ou teste. (...) os alunos, em geral, realizam mais de uma dessas atividades em qualquer uma das sessões (BERGMANN; SAMS, 2012).

Nesse aspecto pode se identificar certa semelhança com o modelo tradicional, pelo fato de que a avaliação dos trabalhos, das experiências realizadas no laboratório como também da correção das provas não muito se diferenciam. Porém, o que deve mudar radicalmente é o papel do professor, pois, dentro do SAI, os professores deixam de lado seus papéis como meros transmissores de informações, mas passam a assumir a função como orientador e/ou como tutor dos acadêmicos.

5 A aplicação e os benefícios

Assim como o papel do professor exige uma transformação, é necessário que a sala de aula também sofra uma alteração estrutural para a aplicação do método de sala de aula invertida, mas não no sentido de direção do professor e dos acadêmicos, ou que o professor deva estar ouvindo os acadêmicos falarem na frente da sala, entre outras, mas se trata da forma em que a aula será desenvolvida.

A sala de aula invertida, como visto antes, permite uma maior interação entre os próprios acadêmicos, que previamente ao momento presencial na sala de aula já viram vídeos e explicações à respeito do conteúdo, para que então venham a debater sobre dentro da sala.

Logo, para facilitar esse contato e o desenvolvimento da aula presencial, Andrade *et al* (2019) orienta que “a disposição das carteiras pode ser alterada, promovendo, ainda que de forma tímida, o desenvolvimento de uma nova cultura da sala de aula, diferente da que estamos acostumados”.

Esta modificação está estritamente ligada à ideia contrária que causa o modelo tradicional de fileiras e posições da sala de aula, no qual

Alunos enfileirados, olhando todos numa única direção, pressupõe que alguém estará detendo o conhecimento, situação que nos remete a figura docente como alguém que mais que é a fonte da sabedoria, e os ouvintes são os receptáculos (ANDRADE *et al*, 2019).

A ideia da sala de aula invertida é exatamente oposta a consideração do acadêmico como um receptáculo, mas trata o professor como mediador e o acadêmico como, de certa forma, autônomo.

E este é um dos pontos elencados como benéficos por Oliveira, Araújo e Veit (2016) da sala de aula invertida, sendo que os mesmos elegem 08 (oito) pontos positivos, que são

a) Ressignifica o papel do professor; b) Não implica necessariamente no uso de videoaulas; c) Coloca o aluno no centro do processo educativo; d) Podem auxiliar no desenvolvimento de hábitos de estudos nos estudantes; e) Pode estimular o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao trabalho colaborativo; f) Leva em consideração os conhecimentos prévios dos alunos; g) Auxilia os alunos no desenvolvimento da capacidade de reflexão e da habilidade de elaborar boas perguntas; h) Lida com a heterogeneidade na sala de aula.

Logo, é possível notarmos que, a sua aplicação eficaz está condicionada a uma série de fatores, onde todos os pontos acima citados devem ser bem trabalhados e desenvolvidos para que a sala de aula invertida chegue aos seus objetivos almejados.

4 Conclusão

Por mais que trate de um método muito novo, desenvolvido há cerca de 15 (quinze) anos, através dos resultados de pesquisas realizadas, é possível compreender que a sala de aula invertida tem contribuído muito para o desenvolvimento dos acadêmicos que estão inseridos nela.

Porém, é possível compreender também que não se trata apenas da utilização de ferramentas tecnológicas, mas se trata de grandes alterações que devem ocorrer, partindo das modificações do papel do professor dentro e fora da sala de aula, passando pelas análises de conteúdo e de aprendizagem que buscam a melhoria contínua dos processos e indo até os acadêmicos, que precisam aprender e compreender o método para que o mesmo tenha efetividade.

Ainda que no Brasil o método não seja tão utilizado e não tenha ganhado muito espaço, as instituições que buscam trabalhar nesse formato, principalmente no ensino superior, visando a autonomia do acadêmico como também o seu desenvolvimento com relação aos estudos.

E, ainda que não tenham muitos materiais para sejam utilizados como fonte de pesquisa sobre o tema, há a possibilidade de compreender, principalmente pelos materiais dos desenvolvedores do método, e também aplica-los dentro das salas de aula.

Referências

ANDRADE, Luiz Gustavo da Silva Bispo. JESUS, Lucas Antonio Feitosa. FERRETE, Rodrigo Bozi. SANTOS, Ronney Marcos. A sala de aula invertida como alternativa inovadora para a educação básica. **Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco**, Volume 8, Número 2, 4-22, 2019.

BERGMANN, Jonathan. SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: Uma metodologia ativa de aprendizagem**. Livros Técnicos e Científicos Editora: Rio de Janeiro, 2012.

BISHOP, J. L.; VERLEGER, M. A. The Flipped Classroom: A Survey of the Research. In: ASEE ANNUAL CONFERENCE & EXPOSITION, 120., 2013, Atlanta. Anais... local: Washington DC, **American Society for Engineering Education**, 2013. p. 1-18. Disponível em: <<http://www.studiesuccessho.nl/wp-content/uploads/2014/04/flipped-classroom-artikel.pdf>>.

DATIG, I.; RUSWICK, C. Four Quick Flips: Activities for the Information Literacy Classroom. **College & Research Libraries News**, v. 74, n. 5, p. 249-251, 257, 2013.

Disponível em: <<http://crln.acrl.org/content/74/5/249.full#sec->>

MORAN, K.; MILSOM, A. **The Flipped Classroom in Counselor Education**. Counselor Education and Supervision, 2015. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ceas.2015.54.issue-1/issuetoc>>.

OLIVEIRA, T. E., ARAUJO, I. S., VEIT, E. A. **Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom): inovando as aulas de física**. Física na Escola, v. 14, n. 2, 2016. Disponível em: <<http://www1.fisica.org.br/fne/phocadownload/Vol14-Num2/a02.pdf>>.

PAVANELO, Elisângela. LIMA, Renan. **Sala de Aula Invertida: a análise de uma experiência na disciplina de Cálculo I**. Bolema, v. 31, n. 58, p. 739-759, 2017. Disponível em: <<https://>>

www.scielo.br/j/bolema/a/czkXrB369jBLfrHYGLV4sbb/?lang=pt&format=pdf.

VALENTE, J. A. **Aprendizagem Ativa no Ensino Superior**: a proposta da sala de aula invertida. Notícias, Brusque, 2013. Disponível em: <<https://www.unifebe.edu.br/site/docs/arquivos/noticias/2014/valente.pdf>>.

O SILENCIAMENTO DO PROFESSOR A PARTIR DO VISLUMBRE PELO LAUDO: A ILUSÃO NA BUSCA DA RESOLUÇÃO DOS PROBLEMAS NA PRÁTICA DO EDUCADOR

THE SILENCE OF THE TEACHER FROM THE VIEW BY THE REPORT: THE ILLUSION IN THE SEARCH OF PROBLEM SOLUTION IN THE EDUCATOR'S PRACTICE

Alexandre Dijan Coqui

Universidade Aberta do Brasil, Salvador, BA, Brasil.

Leandro De Lajonquière

Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos

Universidade Ibirapuera, São Paulo, SP, Brasil.

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i8.138>

Recebido em: 08.12.2021

Aceito em: 05.01.2022

O ator, em uma cena, quando assume a personagem, manifesta a separação entre a realidade e a objetualidade intencional na ficção. Uma construção a partir do real para o imaginário, criando-se um estado de aceitação no telespectador entre o ator (pessoa real) e a personagem (a imagem de uma realidade), quase num processo de transubstanciação¹, porém, é só atuação que desfaz com o fechar das cortinas ou os créditos finais de um filme ou série.

A figura do professor, no Brasil, está próxima dessa representação artística em um espetáculo perigosamente real. Não apenas construída pelo educador, mas atribuída pela sociedade, que aos poucos o investiu de poderes em sua prática, contrários à sua formação. Nesse cenário, o professor confunde-se com múltiplos papéis como professor e não assumindo a responsabilidade da família ou do psicológico ou psicanalista, exercendo a atribuição de ensinar valores e comportamentos, dever primeiro da família, entre tantas outras no espetáculo educacional. São tantas atribuições do docente, na prática, e não acauteladas pela sua formação, por não ter licença legal e preparo acadêmico para assumir compromissos de outras áreas do conhecimento, que forma uma ilusão (psico)pedagógica, aqui, como um fazer pedagógico além da capacidade do educador.

Pestana e Coqui (2021) relatam em seu trabalho que hoje o processo avaliativo é um

1 Transubstanciação é a mudança da substância pão e vinho na substância corpo e sangue de Jesus Cristo no ato da consagração, adotada pela Igreja Católica. Neste texto, o termo se encaixa na mudança de função do professor e sua formação pedagógica para outra função ou outro personagem, na qual a sociedade ou o próprio professor coloca-se como detentor de um saber específico e toma decisões e cria estratégias equivocadas no processo de ensino-aprendizagem e coloca em risco o desenvolvimento da criança e do adolescente.

grande desafio na educação; uma vez que o processo mostra as fragilidades do sistema educacional na reprovação e evasão escolar, apesar de ser um instrumento para medir a competência da prática do professor.

A internalização desse poder na educação pelo professor é perigosa. O educador ao manifestar-se sobre o comportamento ou o desenvolvimento de uma criança e ao emitir um parecer sobre um determinado aluno, suas conclusões são aceitas como uma “verdade absoluta”, para alguns ingênuos, no entanto, para alguns profissionais o parecer de um professor não tem esse valor clínico, mesmo assim, o educador não preocupar-se com os fatores internos ou externos que influenciam no desenvolvimento e comportamento do educando. A expressão mais utilizada na educação é “Esse aluno não tem jeito”, esse é um ponto final em todo o processo de aprendizagem, não há espaço para questionamentos e a expressão “não tem jeito” traz em si uma incerteza educacional, de fato o “não ter jeito” procura uma solução ou uma correção do fazer ao sujeito a quem o professor se refere (Fanizzi, 2021), esse discurso nos faz lembrar o estudo sobre análise de discurso, no qual não é o sujeito que fala a língua, a língua que fala a verdade do sujeito (Orlandi, 2020). O professor busca controlar o processo de aprendizagem numa dinâmica padronizada, a busca fervorosa pelo ajustamento dos educandos dentro de uma mesma caixa (LAJONQUIÈRE, 1992).

O preocupante está na internalização desse profissional multidisciplinar, buscando para si a incumbência de uma educação mergulhada em deficiências e problemas, o educador estabelece relações com o seu suporte “poder”, porém, esquece de sua não capacitação para tantas qualificações, uma eficiência no trato pedagógico que modifica a cada curto período, como se descobrisse a solução imediata de todos os problemas educacionais (RODRIGUES e REIS, 2018).

Essa incorporação inconsciente, uma responsabilidade acima de suas capacidades profissionais, é a chave mestra entre as realidades vivenciadas nas escolas e a complexidade dos diagnósticos dos educandos, que comumente incluem históricos de deficiência na aprendizagem, dificuldades de interação e comunicação com o professor e seus colegas, excesso de indisciplina e as frequentes crises de agressões ou isolamento. Surge, nesse contexto, a necessidade da construção do laudo. Produzido por uma equipe multidisciplinar, este documento passa a ser visto, a princípio, como a receita e a cura.

O fato de ter um laudo é considerado, para muitos e de forma inocente, como o fechar de um ciclo, afirmando-se como resultado longe de ser alcançado. O período de suspensão das atividades letivas em 2020 e o retorno remoto 2020/2021, trouxeram consigo o agravamento de problemas já detectados. No Município de Jacaraci, no Estado da Bahia, com uma população estimada de 15.000 habitantes e um número aproximado de 2.000 alunos matriculado em toda rede municipal de ensino, a crescente reclamação dos professores em relação à aprendizagem dos alunos, foi o ponto de partida para a Secretaria de Educação contratar uma equipe formada por psicopedagogos e psicólogos para atenderem às crianças que, segundo os professores, apresentavam diversas deficiências de aprendizagem. O interessante eram os diagnósticos já feito pelos educadores e, em muitos casos, utilizados como fator para reprovação, retomamos o perigo da internalização do poder pelo educador e o rótulo “não tem jeito” associado ao aluno.

Foi solicitada aos professores, pela equipe multidisciplinar, a construção de uma “queixa

escolar²”, contendo, segundo a convivência do professor com o aluno, todas as dificuldades encontradas no período, com o objetivo de ressaltar o desenvolvimento e o comportamento dos estudantes. As queixas apresentavam vários tipos de problemas como: “*O estudante W. apresenta uma grande dificuldade na escrita, apresenta lentidão é extremamente tímido para se expressar e comunicar*”, “*apresenta dificuldade de concentração e autonomia nas atividades*”, “*o estudante T. tem o hábito de chupar o dedo, a própria blusa e até mesmo a alça da mochila, não consegue concluir suas atividades*”, essas “queixas” eram entregues à equipe multiprofissional e esses alunos eram submetidos a anamnese e posteriormente a alguns testes para diagnósticos psicopedagógicos e psicológicos e, por fim, a elaboração de planos terapêuticos.

Foram aplicados: teste de inteligência (Matriz progressivas de coloridas de Raven – CPM); EMA-EF (Escala de motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental); Teste de compreensão oral; PROLEC (Prova de avaliação dos processos de leitura); Teste de T.D.H.A. (Escola de transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. Não seria bom separar esse caso? Está contando que uma escola aconteceu isso? Está confuso).

Esse processo foi aplicado em todas as escolas da rede municipal, aqui selecionamos uma escola na sede do município, com 308 alunos matriculados, na faixa etária de 06 a 10 anos de idade e foram encaminhadas, pelos professores “Queixa escolar” de 53 crianças e, tiveram o retorno, no final do processo, 47 crianças com laudos, em variados graus e deficiências, entre elas: TEA, TDHA, Altas habilidades e superdotação, DI, Síndrome de Irlen, entre as mais diversas situações.

Essa realidade acentuou a importância da atuação do psicopedagogo e do pedagogo na formação de uma equipe multidisciplinar, no entanto, esses profissionais preocupam-se apenas para o trabalho clínico, muito próximo do trabalho do psicólogo e longe do trabalho educacional, das estratégias de ensino que adequam a cada educando em suas deficiências. O professor deseja esta investigação com a ilusão de conseguir formar uma turma homogênea, essa ilusão é vendida pela psicologia ao propor alguns instrumentos e avaliações, dentro de um molde, assim, o laudo torna-se um produto de um diagnóstico resultado da avaliação interdisciplinar ELIASSEN, DONIDA e SANTANA (2021).

Porém, as vozes em todo o processo que culmina com o laudo são extensas. O discurso do professor restringe o olhar nas dificuldades observadas na ação pedagógica, determinando o desempenho escolar do aluno, seguido do parecer do psicólogo e do psicopedagogo, a partir de alguns instrumentos e, posteriormente, o laudo. Esse apresentado aos pais e à escola.

Em seguida, foi marcada uma reunião com alguns professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, após um período de dois meses da emissão dos laudos e a pergunta base foi: “*O que o laudo trouxe para a prática pedagógica em sala de aula? O que mudou?*”, a resposta dos professores foram a mesma “*Apenas temos a confirmação do que já sabíamos e a justificativa para os pais e a escola do porquê esse aluno não aprende*”, ou “*continuamos o mesmo trabalho de antes do laudo*” e, na pior das respostas “*Apenas serve para no final do ano esse aluno ser aprovado por laudo*”. Não houve nenhuma preocupação com as estratégias que poderiam ser utilizadas para esses alunos.

No entanto, a realidade do aluno com laudo continua sem nenhuma alteração mais substancial, porém, para a Prefeitura Municipal e a Secretaria de Educação, esses laudos, servem

2 Queixa escolar é um documento feito pelo professor de forma livre para cada aluno que percebeu ao longo do percurso escolar alguma deficiência, seja ela qual for, e registra para ser entregue a equipe formada pelo psicólogo e psicopedagogo.

para constar no Censo da Educação, validar recursos específicos, atestar no cumprimento da prova do SAEB³ e provas diferenciadas ou a não necessidade de participação do aluno, influenciando no resultado final e, possivelmente, o encaminhamento do aluno para o atendimento educacional especializado (AEE), para um trabalho mais direcionado aos alunos com necessidades específicas, no entanto, na sala regular as condições no processo ensino-aprendizagem continuam no mesmo ritmo.

Mesmo com algumas propostas de atividades apresentadas pelo psicopedagogo e com o aval do psicológico, para sanar ou minimizar as deficiências apurou-se que o profissional entende a deficiência e o seu grau de dificuldade e, a família e a escola, tomam posse de um laudo, passando a atestar os sintomas reconhecidos pela equipe, encaixa o aluno em um parâmetro e constroem atividades diferenciadas na escola bem como seu encaminhamento ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, em contrarturno ELIASSEN, DONIDA E SANTANA (2021) e (LAJONQUIÈRE, 2013).

A partir dessa estrutura montada na escola, o professor apresenta à equipe de psicopedagogos e psicólogos, através de uma queixa, um aluno que apresenta uma série de dificuldades de aprendizagens e ao final do processo recebe um laudo estritamente técnico e uma série de sugestões de intervenções, sem considerar o educando, como sujeito em construção e, na sua grande maioria, apresentando uma convivência familiar disfuncional, requisitos importantes e esquecidos. Trata-se apenas de saber sobre o sujeito em suas deficiências e padroniza-lo em um diagnóstico e, todo o conjunto no desenvolvimento da criança, para além do portão da escola é ignorado. O docente entrega a queixa, rasamente interpretado por ele durante o fazer pedagógico e recebe a confirmação ou não das suas interpretações em um laudo. Caso seja positivo engaveta e continua com a mesma prática anterior e, caso seja negativo, atribui o problema a indisciplina da criança e a falta de controle dos pais.

Cria-se uma dualidade: enquanto o professor na ilusão pedagógica é considerado pela sociedade, no município em questão, como um profissional multidisciplinar e com conhecimento suficiente para tratar de problemas além de sua formação acadêmica, também é visto como sujeito insuficiente na sua prática de ensinar e, na atualidade, espera-se entregar um indivíduo, o aluno, pronto para uma sociedade do futuro e dotado de todas as condições de viver em um mundo tecnológico e dinâmico Rosado e Pessoa (2021). Por experiência, sabe-se ainda que os pais, no imaginário de ser àquele que sabe o que seu filho precisa para o futuro mais exigente e urgente, exige do professor, na educação infantil, que o educando chegue às as primeiras série do ensino fundamental alfabetizado, deixando para trás todo um trabalho de desenvolvimento da criança e, o professor, é nesse contexto também, considerado insuficiente.

Destarte, um laudo é o resultado de vozes profissionais e, por outro, o silenciamento da criança e do professor após o vislumbre deste laudo. A partir do momento que ele passa a ser real, como discute Lanjoquière em entrevista com Rodrigues e Reis (2018), o educando espera do professor além das informações, mas algo que impulse o desejar. A sociedade do consumo e do mercado de trabalho obriga o professor a preparar alunos para o mundo, como disse “corre-se detrás de uma miragem no deserto, pois os empregos de hoje nunca foram necessariamente os empregos de amanhã” (p. 439), e para os educandos descritos em laudos, a função exigida para o professor é conseguir moldá-lo para que tenha uma vida profissional ou social o mais próximo

3 SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

do chamado “normal”, esse termo aqui entendido como um padrão aceito e que não traz em si toda a complexidade do ser humano, requer um outro estudo.

Vivenciamos na prática pedagógica que com o retorno à presencialidade das atividades letivas, um número exorbitante de crianças retorna às salas de aulas diferentes daqueles que deixamos em março de 2020. A pandemia acentuou alguns sintomas psicológicos em alguns educandos. E novamente começam a surgir situações de aprendizagens que fogem do padrão reconhecido pela escola, um padrão com regras rígidas de desenvolvimento em etapas e uma nova onda de solicitações para os laudos.

Novamente deparamos com a necessidade de um papel com um diagnóstico e encaixado em um padrão terapêutico, sem um acompanhamento especializado, mas com condições da escola transferir sua deficiência para o resultado de um diagnóstico e, a justificativa para os pais do atraso nos educandos. Por outro, professores buscando soluções rápidas e fáceis para concluir o ano letivo com um índice de aprovação ou de justificativa, sem buscar meios para compreender o processo pedagógico de sua formação, alienados ao modismo ou a facilidade.

Abre-se uma reflexão para concluir esse pensamento. Será que os diagnósticos escritos em laudos são o suficiente para entender a complexidade do mundo onde estão inseridas essas crianças? Será mesmo deficiência cognitiva ou transtornos, ou apenas a urgência em compreender a falta da escuta nas relações entre o professor e seu aluno? A escola pode ser uma caixa distante das mazelas vividas pelas crianças em seus lares?

Referências

ELIASSEN, Elisabeth da Silva. DONIDA, Lais Oliva. SANTANA, Ana Paula de Oliveira. O laudo de dislexia: ficção ou realidade? IN.: CAPONI, Sandra. BRZOZOWSKI, Fabíola Stolf. LAJONQUIÈRE, Leandro (de). **Saberes expertos e medicalização no domínio da infância**. São Paulo: LiberArts, 2021. p. 243-266.

FANIZZI, Caroline. Dos sonhos expertos à fabricação educativa: considerações sobre o esvaziamento da *ex-periência* escolar. IN.: CAPONI, Sandra. BRZOZOWSKI, Fabíola Stolf. LAJONQUIÈRE, Leandro (de). **Saberes expertos e medicalização no domínio da infância**. São Paulo: LiberArts, 2021. p. 317-336.

LAJONQUIÈRE, Leandro (de). **Acerca da instrumentação prática do construtivismo: A (anti) pedagogia piagetiana, ciência ou arte?** 1992. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n81/n81a06.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 13 ed. Capinas, São Paulo: Pontes Editores, 2020.

PESTANA, D.M.A., & COQUI, A.D. (2021). Revista Amor Mundi, 2 (1), 41-49. <http://journal.editorametrics.com.br/index.php/amormundi/article/view/36/40>

RODRIGUES, Rogério. REIS, Magali. (2018). **A ilusão (psico)pedagógica e o empobrecimento das experiências educativas (entrevista a Leandro de Lajonquière)**. *Estilos Da Clínica*, 23(2), 430-450. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v23i2p430-450>. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/150993>. Acesso em: 10 ago. 2021.

ROSADO, Janaina. PESSOA, Marcos (org.). **As abelhas não fazem fofoca** – estudos psicanalíticos no campo da educação. São Paulo: Instituto Lingage, 2021.

A ADAPTAÇÃO DAS CRIANÇAS EM FASE DE ALFABETIZAÇÃO NO PÓS-COVID: REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA DE ESCOLA PÚBLICA

*THE ADAPTATION OF CHILDREN IN THE LITERACY PHASE IN THE POST-COVID:
REFLECTIONS OF A PUBLIC SCHOOL TEACHER*

Leila Maria Goi

Prefeitura Municipal de Ijuí, Ijuí, RS, Brasil. E-mail: leilamariagoi@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i8.141>

Recebido em: 09.12.2021

Aceito em: 06.01.2022

Resumo: O presente trabalho, de cunho bibliográfico, investiga a adaptação de alunos com o retorno das aulas presenciais após o isolamento social ocasionado pela Covid-19 em uma classe de segundo ano do ensino fundamental I de uma escola pública. Ao serem deslocadas do ambiente escolar por um longo tempo, notou-se que as crianças sentiam dificuldade em realização as atividades escolares que eram encaminhadas. Nesse sentido, a situação instigou a reflexão sobre a crescente não realização e devolução das atividades escolares pelas crianças, esse fato levou a analisar a seguinte problemática: o que fazer ou como motivar constantemente as crianças para que consigam realizar as atividades escolares neste período? Nesse sentido, ao se identificar a dificuldade apresentada pelas crianças, especialmente a falta de motivação para a realização das atividades escolares, foi possível compreender o fato de que elas deveriam ser conduzidas à realização das atividades escolares de maneira distinta. Com o objetivo de auxiliar na adaptação das crianças em fase de alfabetização no pós-covid e, em virtude do longo afastamento da escola, conclui-se com a trabalho que a realização das seguintes atividades deve: utilizar-se de técnicas variadas com cunho afetivo e motivacional antes do início de cada aula, por exemplo, uma música que trata sobre os valores, yoga para reflexão e atividades compensatórias ao término de cada atividade como jogo de sete erros, labirintos, caça palavras, desenhos, etc. Portanto, a partir das reflexões aqui apresentadas, pode-se aferir que a pandemia provocou inúmeras possibilidades outras de se aprimorar e potencializar a aprendizagem das crianças durante o isolamento e também no momento do retorno das mesmas para as escolas.

Palavras-chave: Pandemia. Educação. Infância. Aprendizagem.

Abstract: *The present work, of a bibliographic nature, investigates the adaptation of students with the return of face-to-face classes after the social isolation caused by Covid-19 in a second year class of elementary school I of a public school. When they were removed from the school environment for a long time, it was noticed that the children felt difficulty in carrying out the school activities that were sent. In this sense, the situation instigated reflection on the growing non-performance and return of school activities by children, this fact led to the analysis of the following problem: what to do or how to constantly motivate children so that they can carry out school activities in this period? In this sense, when identifying the difficulty presented by the children, especially the lack of motivation to carry out school activities, it was possible to understand the fact that they should be led to carry out school activities in a different way. With the objective of assisting in the adaptation of children in the literacy phase in the post-covid and, due to the long absence from school, it is concluded with*



the work that the performance of the following activities must: use varied techniques with an affective nature and motivational before the beginning of each class, for example, a song about values, yoga for reflection and compensatory activities at the end of each activity such as a game of seven mistakes, mazes, word searches, drawings, etc. Therefore, based on the reflections presented here, it can be inferred that the pandemic has caused numerous other possibilities to improve and enhance children's learning during isolation and also at the time of their return to schools.

Keywords: *Pandemic. Education. Childhood. Learning.*

1 Introdução

Com a pandemia ocasionada pela Covid-19, houve o afastamento dos alunos da escola durante um longo período. Contudo, com o retorno gradual dos alunos para a escola a partir do mês de maio de 2021, pode-se constatar que os alunos de uma turma do segundo ano do ensino fundamental I apresentavam muita dificuldade em permanecer na sala de aula durante uma manhã ou uma tarde, demonstrando cansaço, falta de persistência, preocupação de como estariam seus familiares em casa e, conseqüentemente, não realizavam as atividades desenvolvidas para que voltassem a sequenciar o processo de alfabetização.

Diante de conversas com as famílias, principalmente através de aplicativos (WhatsApp), constatou-se que, por se tratar de famílias de bairros carente, a maioria precisou continuar trabalhando presencialmente ou muitos acabaram perdendo seus empregos durante a pandemia e não conseguiram se organizar para dar atenção aos filhos na realização das atividades escolares remotas oferecidas pela escola. Isso trouxe como consequência a dificuldade da realização das atividades escolares, uma vez que ficaram totalmente desabituaados a estas.

Nessa direção, identificou-se que as crianças estavam com muita falta de afetividade, e a responsabilidade enquanto professora, concentrou-se em sanar o problema através do uso de técnicas, atividades a partir de um projeto que envolvesse a afetividade no início e ao final da realização das atividades de alfabetização.

Desta forma, com o objetivo de aumentar a autoestima das crianças e motivá-las a realizar as atividades escolares, optou-se em aplicar com os estudantes de uma turma de segundo ano do ensino fundamental I de uma escola pública situada no município de Ijuí/RS, técnicas de desenvolvimento dos valores afetivos ao início de cada aula e também de atividades compensatórias ao término das atividades como quebra-cabeça, jogo dos sete erros, desenhos, etc.

2 Apresentação da proposta para solucionar o problema identificado

Com a identificação da falta de motivação e persistência das crianças para a realização e finalização das atividades escolares, propõe-se o desenvolvimento de atividades diferenciadas com cunho afetivo, motivacional e compensatório ao iniciar e finalizar cada aula.

Esta proposta, inicialmente é embasada nos estudos de Henri Wallon, que ensina que o afeto permeia todos os aspectos da aprendizagem. Só a partir da interação, da emoção entre aluno e professor é que surge o desejo de aprender. Wallon (2007) afirma, em suma, que a expressão emocional, o comportamento e a aprendizagem do ser humano são interdependentes.

Mahoney e Almeida (2004, p. 14) afirmam, a este respeito, que “[...] as relações sociais estão intimamente ligadas, pois o trabalho pedagógico se torna difícil, maçante e por vezes infrutífero, se o professor e o aluno não tiverem um envolvimento emocional satisfatório”.

Nessa direção, ao se iniciar cada aula foram realizadas técnicas variadas de acolhimento das crianças no âmbito da escola. Além de contação de histórias para que fossem expressos os medos e as experiências angustiantes vividas durante a pandemia.

Outrossim, também se desenvolveu a Yoga para o aprimoramento da concentração, equilíbrio e atenção. Além de se ouvir músicas que tratem valores, com o objetivo de se fazer uma reflexão e socialização sobre os valores ouvidos. A atividade objetivou, ainda, construir um mural dos sentimentos, para que as crianças, no decorrer do período de aula, possam visualizar a mudança de seus sentimentos, por exemplo, a passagem do medo para a segurança, isopor meio do uso de caretinhas (*emojis*) que simbolizem os respectivos sentimentos. E, ao final de cada atividade realizada, as crianças receberam uma atividade compensatória por terem finalizado a atividade, como por exemplo: uma figura de incentivo para colorir; um jogo de sete erros; quebra-cabeças; um labirinto para elucidar, etc.

Ademais, considera-se que a escola tem como objetivo primordial a aprendizagem, mas em se tratando de crianças pequenas, em fase de alfabetização, não se pode esquecer da afetividade relacionada à cognição.

Há formas mais significativas de mostrar afetividade. Em diversas vezes a importância da presença e participação do professor, quanto à vida e ao rendimento do aluno se tornam muito mais importantes pois estão intimamente ligadas à cognição e às relações que os alunos e professores mantêm no ambiente escolar. A presença do professor que habita plenamente sua aula é perceptível de imediato. Os alunos sentem-na desde o primeiro minuto do ano, todos já experimentamos: o professor acaba de entrar, está absolutamente ali, se percebe por seu modo de olhar, de saudar os alunos, de se sentar, de tomar posse da mesa. A presença é tripla: do professor, da matéria de estudo, dos alunos/das crianças. Quando este jogo não está entrelaçado, então tudo passa a ser mecânico, fictício, um mero trâmite, uma aula morta.

Não obstante, levando-se em consideração o supracitado, realiza-se no início de cada aula uma técnica envolvendo valores e afetividade para demonstrar o objetivo da aprendizagem que será trabalhada no decorrer do período escolar (manhã ou tarde), além de também se expor qual será a “atividade mágica” (denominação dada à atividade compensatória ao término das atividades) que as crianças receberão como forma de premiação. Destarte, através da audição de uma música que aborda valores, por exemplo, poderão ser apresentadas as letras, palavras ou o texto que serão estudados na aula a partir das palavras que também foram ouvidas na música. Se a música fala de amizade, poderá se trabalhar sobre as palavras: amigo, amor, cuidado, cumplicidade, carinho, cuidado, entre outras.

Além disso, importa dizer que a prática do Yoga tem sido utilizada para ajudar a equilibrar as emoções, melhorar a atenção, elevar autoestima e o respeito consigo, seu corpo e dos seus pares também. Esta atividade pode ser fundamentada em Vygotski (1994), uma vez que o autor frisa sobre a importância das interações sociais, afirmando que a construção do conhecimento ocorre a partir de um grande e importante processo de aprendizagem.

Nos amparamos também em Freire (2011, p. 148), quando o autor trata sobre a

importância dos pequenos gestos, palavras e olhares de respeito e de qualificação do professor com seu aluno adolescente, para o autor: “Este saber, o da importância [dos] gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre o que teríamos que refletir seriamente”. Ainda sobre afetividade, Freire (2011, p. 47) afirma: “às vezes mal se imagina o que pode passar a representar um simples gesto de um professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo”.

Ademais, importa destacar que ao término de cada atividade também pode se oferecer a recompensa pela dedicação de cada aluno nas atividades escolares que, advinda da motivação surgida das técnicas aplicadas ao início de cada aula, como por exemplo: oferecer uma atividade para descobrir em gravuras onde se encontram os sete erros, a atividade pode servir também como uma forma de relaxar e se pensar que durante o período de aula aconteceu a aprendizagem, de forma efetiva.

3 Análise dos resultados

Após aplicar estas atividades em sala de aula, foi possível refletir sobre as vantagens e os pontos passíveis de aperfeiçoamento. Inicialmente verificou-se que as crianças começaram a demonstrar emoções retidas e que nos momentos seguintes as mesmas sentiam-se mais seguras diante de seus pares que agora encontravam-se bem mais distantes em termos de espaço físico dentro da sala de aula.

Nesse sentido, observou-se claramente que as crianças, à medida que se sentiam integradas em um ambiente acolhedor, motivador, envolvido com afeto, foram se apropriando do alfabeto, das sílabas e a cada aula que passava, das palavras. A princípio, a medida que as técnicas iam sendo aplicadas a cada início de aula, tinha-se a impressão que sobraria menos tempo para o trabalho de alfabetização. Entretanto, não passou de um ledro engano, pois as crianças motivadas e sentindo-se afetivamente acolhidas, passaram a realizar as atividades com maior entendimento das letras, sílabas e palavras e obviamente rapidez.

Nessa direção, pode perceber que as crianças passaram a fazer leitura e escrita de palavras, frases e pequenos textos com entusiasmo e prazer e, através da realização de um número muito maior de atividades, pois com prazer e afeto passaram a ter um rendimento muito superior e/ou melhor do que vinham possuindo logo da chegada ou retorno para a escola depois da fase do isolamento social e fechamento das escolas.

Não obstante, pode-se considerar que a realização deste projeto possibilitou a reflexão sobre as maneiras de alfabetizar crianças após um acontecimento traumático, como fora o distanciamento da escola ocasionado pela Covid-19. A maior preocupação no retorno das crianças à escola era recuperar a aprendizagem pelo tempo que estiveram afastadas da escola e, até mesmo, muitas delas das próprias atividades escolares. Tudo isso ocorreu durante um ano e meio, e o fato que precisa ser levando em consideração é que as mesmas (crianças), que agora estão no segundo ano, não foram alfabetizadas no primeiro ano em virtude da pandemia.

Entretanto, esta preocupação enorme com a alfabetização técnica fez com que a afetividade, muito fragilizada pela pandemia, fosse praticamente esquecida. Crianças em fase de alfabetização requerem afeto, elogios, incentivo, pois são movidas de carinho e contínuo estímulo. Através de técnicas que vão cativando de maneira natural as crianças pequenas vai-se

criando uma linguagem carinhosa e não puramente técnica para que as mesmas entendam, com afeto e consigam realizar as atividades com prazer, amor e entusiasmo, resultando assim em uma aprendizagem efetiva.

Também pode-se discorrer sobre a importância de, em fase de alfabetização, realizar temas de casa. Uma vez que os mesmos, que devem ser de acordo com os conceitos trabalhados durante o período da aula, demonstram claramente, o reforço da aprendizagem. E, a recompensa, isto é, a exigência da correção dos mesmos também é de fundamental importância, pois a recompensa eleva a autoestima e, conseqüentemente, a aprendizagem.

As técnicas usadas para motivar as crianças podem ser aperfeiçoadas, porém, tem-se que ter sempre o cuidado de escolher temas pertinentes a valores especialmente de crianças em fase de alfabetização (e também desenvolvimento) e que exigem muito carinho numa fase tão importante da vida escolar que é a da apropriação da leitura.

Cabe destacar que um fato negativo que até então era uma barreira devido ao distanciamento que a Covid-19 impôs, a saber, a comunicação com os pais, foi sendo paulatinamente superado com o uso de redes sociais, porém, no bairro em que a escola se localiza, muitas famílias ainda não dispõem condições de ter acesso internet, o que fez com que algumas crianças demorassem mais para se adaptar ao retorno à escola pós-covid. É possível ainda sugerir, como forma alternativa para esta maior aproximação, isto é, a conhecer a realidade dos alunos, que sejam feitos questionários, entrevistas com os pais ao início de cada ano letivo.

Da mesma forma, importa dizer que foi imensamente positivo e recompensador perceber que mesmo após os alunos terem vivido um ano e meio afastados da escola, de muito amigos, colegas, aprendizagem escolar, afastados do contato com o mundo humano comum, do conhecimento científico e escolar (em virtude do contexto social em que a escola está situada – realidade carente) ter sido possível fazer com que estes crescessem intelectualmente, emocionalmente e socialmente através de inúmeras atividades que demonstravam afeto, estímulo e apoio e, conseqüentemente, foram se alfabetizando, pois passaram a realizar as atividades escolares quando tiveram as emoções sendo adequadamente geridas.

4 Apresentação do template (*framework*) com a síntese de sua proposta

Para a exposição da síntese da proposta aqui apresentada, foi selecionado o *framework* abaixo, que elenca os principais pontos do projeto:

Este *framework* foi selecionado porque é possível identificar nele o problema do projeto, bem como se a proposta do mesmo para a solução do problema é viável. O leitor poderá, através da leitura do presente *framework* entender o que foi desenvolvido no projeto, bem como o entendimento do mesmo.



Fonte: Cesumar

Referências

ALMEIDA, L. R. de; MAHONEY, A. A. (orgs.). **Afetividade e Aprendizagem:** contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo, Martins Fontes, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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