VOLUME 12 - EDIÇÃO 12 DEZEMBRO DE 2023 ISSN 25959042

PROJETOS E PROJEÇÕES



iteqescolas.com.br

ITEQ ESCOLAS

EDITORIAL

A união entre a equipe e a gestão levam ao sucesso

Estamos chegando ao final de mais um ano, que nos trouxe sucesso e realizações. Tivemos também muitas lutas devido as modificações e alterâncias que a vida moderna nos trouxeram, as quais temos que nos adaptar.

Fico feliz em reconhecer que a nossa equipe tem um potencial capaz de vencer muitas barreiras que se apresentaram, transformando momentos difíceis em grandes desafios, buscando na nossa união como equipe, soluções criativas e originais.

Isso é bom, pois precisamos nos cercar de pensamentos positivos e continuar a dar o nosso melhor sempre que possível.

Ressalto também que a colaboração e a importância desta nos levaram ao sucesso do nosso negócio, tivemos clareza de que nossos objetivos foram alcançados.

A nossa meta foi e será sempre oferecer o melhor em serviços educacionais. Nossa política de trabalho é sempre olhar para trás e rever os planos traçados, os caminhos percorridos, as metas e objetivos realizados e os sonhos que foram alcançados e a partir disso, vislumbrar novos horizontes para os nossos novos projetos que esperamos que se tornem realidades nas quais a nossa equipe se empenhará e fará acontecer.

Um gestor deve sempre agradecer e reconhecer o trabalho feito em equipe sob o seu comando. Nossas novas conquistas virão sem dúvidas e o meu desejo e empenho será no sentido de orientar e dar apoio à equipe na realização de nossas futuras tarefas. Como gestor, nossas ações e as nossas possibilidades estão nas nossas mãos de transmitir às nossas equipes coragem e determinação para transformar momentos difíceis em grandes conquistas para o êxito de nossas empresas e de nossos colaboradores. Senso otimista e crendo que podemos comemorar as nossas vitórias todos os dias quando trabalhamos com pensamentos positivos e entregamos o nosso melhor. Meus agradecimentos a toda a minha equipe e colaboradores.

Renato Eduardo Natale
Diretor Comercial

EXPEDIENTE

1- A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COMO PRÁTICAS EDUCACIONAIS
ADRIANA AMANDA DOS SANTOS BISPO

2- O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TEORIA E PRÁTICA
ALDENICE JOSÉ DOS SANTOS ARRUDA

3- A INFLUÊNCIA DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ALESSANDRA BIZACO

4- A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DOS PEQUENOS LEITORES
ALINE ISIDORO DE FRANÇA

5- O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O CURRÍCULO DA CIDADE
ANA ARAÚJO OLIVEIRA GONÇALVES

6- A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA EM ESCOLAS DEMOCRÁTICAS
ANA LUCIA PIMENTEL DO NASCIMENTO

7- O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
ANA PAULA PINCERNI FANTONI

8- INFLUÊNCIAS DO USO EXCESSIVO DE TELAS DURANTE A PRIMEIRA INFÂNCIA
ÂNGELA PAGANINI SANTOS

9- EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I
ANGÉLICA RODRIGUES VALENTIN

10- ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E AUTISMO
ÂNGELO STEFANINI MENDES

11- CULTURA AFRO-BRASILEIRA: EXPRESSÕES ARTÍSTICAS, RELIGIOSAS E SOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL
AURÉLIO BORBA DE OLIVEIRA

12- O CUIDAR E O EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
AURISTELIA DE SANTANA SOUSA

13- DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES
CARLA APARECIDA RULIM FERRARI

14- EDUCAÇÃO ESPECIAL: INCLUSÃO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
CARLA CRISTINA GONZAGA VALDO

15- O TEMPO E O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CARMEM SANTOS REIS

16- O CORPO, O MOVIMENTO E A IMPORTÃNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA
CÍNTIA DA CRUZ RAMOS PINTO

17- MEIO AMBIENTE E A IMPORTÂNCIA DA ÁGUA
CLAUDEMIR NUNES GUALBERTO

18- A ARTE E A EDUCAÇÃO ESPECIAL
CLÁUDIA SIMÃO LEITE

19- A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CRISTIANE DE NOVAIS

20- PROGRAMAÇÃO NEUROLÍNGUISTICA: SEU POTENCIAL PARA APRENDER E ENSINAR
CRISTIANE DI DONÉ PERONI

21- A LUDICIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDALMENTAL
DALVA ROSEMEIRE DA SILVA GALASSI

22- A EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR
DENIS RICARDO BEZZERRA

23- O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DIVANICE PEREIRA LIMA

24- REGISTRO DE REPRESENTAÇÃO SEMIÓTICA NA TEORIA DE RAYMOND DUVAL E MORETTI: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA
ED CARLOS OLIVEIRA MOTA

25- AS TÉCNICAS E MÉTODOS DE ENSINO DA MATEMÁTICA
EDNA DOS SANTOS GALANTE

26- DISCALCULIA – UM DISTÚRBIO EXISTENTE NO PROCESSO DE ENSINO DA MATEMÁTICA
EDSON JOSÉ CAVICHIOLI

27- AS VIVÊNCIAS COM ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELAINE BERNARDETE DE LIMA

28- A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NAS SÉRIES INICIAIS
ELIANE FELIZARDO SILVA

29- A INFLUÊNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELINEIDE VASQUES GUDES

30- O ESTUDO DA PEDAGOGIA WALDORF
FABIANA PEREIRA ACIOLI

31- O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA
FERNANDA TORTELLI ORLANDI

32- ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO NO MEIO ESCOLAR
FLAVIA NERI ROSA

33- O ENSINO DA MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO
GABRIEL MASCARENHAS SANTOS

34- O DIREITO DAS MULHERES AO VOTO E AS HABILIDADES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)
GILDO FERREIRA SANTOS

35- OS IMPACTOS DAS RELAÇÕES AFETIVAS ENTRE ALUNOS E PROFESSORES NO PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GISELE OLIVEIRA DE BRITO

36- O DOMÍNIO DA LEITURA DE IMAGENS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS ATRAVÉS DA FOTOGRAFIA
GISELE SOARES

37- A IMPORTÂNCIA DOS CANTINHOS DIFERENCIADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
GLÓRIA RODRIGUES DA SILVA

38- PRÁTICA PEDAGÓGICA E TEA
GRAZIELA REGINATO RIOS

39- OS CAMINHOS PARA A EQUIDADE
GRAZIELLA MELITO FACCI

40- A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO DURANTE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
IEDA CRISTINA BENEVIDES

41- O BRINCAR É COISA SÉRIA
JOÃO ALEXANDRE DE ANDRADE

42- A INTERVENÇÃO DO PSICOPEDAGOGO COM CRIANÇAS COM TDAH
JULIANA AFONSO DE ALMEIDA

43- AS ARTES VISUAIS E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA
JULIANA MOREIRA SILVA

44- EDUCAÇÃO INCLUSIVA
JULIANA MORELO MARON

45- DIREITO DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES À EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO COMO UM MEIO PARA O PROTAGONISMO INFANTO-JUVENIL TENDO A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E A EDUCAÇÃO RESPEITOSA COMO FERRAMENTAS
LÍGIA DE SOUZA BERTOGNE DE ANDRADE

46- A CULTURA INDIGENA EDUCACIONAL E SUAS CONCEPÇÕES
LILIAN ALVES PRECRIMO

47- O CURRÍCULO EDUCACIONAL BRASILEIRO
LILIAN SOARES MAGALHÃES RODRIGUES

48- A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM
LILIANE PIRES DE OLIVEIRA FRANÇA

49- O LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: IMPORTÂNCIA DOS BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS E JOGOS
LUCELI FREITAS PASSUAN

50- A FUNÇÃO DO ATELIÊ NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LUCIANA RUFINO

51- A CRIANÇA EM CONTATO COM A NATUREZA NA PRIMEIRA INFÂNCIA
LUCIMEIRE GIMENES LEON

52- A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NA INFÂNCIA E O IMPACTO NA VIDA ADULTA
LUCINEIDE DA CONCEIÇÃO GENTIL

53- DIREITO EDUCACIONAL BRASILEIRO
MARCELA CRISTINA MARCUCCI DE FREITAS

54- DESCONSTRUINDO PRECONCEITOS E CONSTRUINDO IGUALDADE: O CAMINHO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA
MARCIA GONÇALVES CARVALHO

55- A PEDAGOGIA E A PSICOMOTRICIDADE: UMA CONVERSA SOBRE A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO PARA ALUNOS COM TDAH

MARIA MADALENA IOVONOVICH

56- O BRINCAR E IMAGINAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA ODETE RIBEIRO DOS SANTOS

57- ENSINO DE HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA: UMA AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS
MARTA GOMES DE LIMA

58- O TRABALHO DOCENTE NA PRÉ-ESCOLA
MICHELE DA SILVA ANDRADE SOUSA

59- JOGOS DIDÁTICOS; UMA PROPOSTA PARA FAVORECER A APRENDIZAGEM
MICHELY COSTA FARIAS

60- A ARTETERAPIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA CRIANÇAS COM TEA E NECESSIDADES ESPECIAIS
NATÁLIA DE SOUZA LIMA

61- JOGOS E BRINCADEIRAS
NAYARA RODRIGUES

62- O USO DE PARQUES ADAPTADOS PARA CRIANÇAS
NILCE TELINI DE MELO

63- INFÂNCIA E NATUREZA: O BRINCAR HEURÍSTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PAMELA CRISTINA AMARAL DOS SANTOS

64- RODA DE HISTÓRIAS PARA BEBÊS
PATRÍCIA DA SILVA OLIVEIRA

65- OS JOGOS COMO ESTIMULADORES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
PAULA MARIA DA SILVA

66- AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PRISCILENE RAMOS DA SILVA SANTOS

67- EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL: A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA, SOBRETUDO NA ESCOLA PÚBLICA, PARA O DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E CIDADANIA
RAQUEL DE SOUZA NASCIMENTO

68- CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA COGNITIVA NA EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA
REGINA LOPES DE LIMA BALDI

69- BULLYING: REALIDADE E PERSPECTIVA NO AMBIENTE EDUCACIONAL
RENATA RODRIGUES DE LIMA

70- A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA FORMAÇÃO DE LEITORES O EDUCADOR COMO AGENTE TRANSFORMADOR
ROBERTA SCHMID TUCKMANTEL

71- AS INTERFACES DAS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROBERTA YOSHIHARA

72- A INFLUÊNCIA DO MIGRANTE NORDESTINO NO MUNICÍPIO DE ITAQUAQUECETUBA
RODRIGO DA SILVA ALEIXO

73- O DIREITO EDUCACIONAL NO BRASIL
ROGÉRIO GONÇALVES LOPES

74- A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROSANGELA MARIA DOS SANTOS

75- O CONTEÚDO NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM
ROSENILDA BESSA DE JESUS BRANDÃO

76- A LINGUAGEM MUSICAL COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SANDRA IZABEL ADÃO SALVIANO

77- ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SANDRA TAINO

78- DANÇATERAPIA: A ARTE DO MOVIMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO
SELENI OLBERGA DE OLIVEIRA

79- REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE
SELMA JORGE COSTA MIRANDA

80- A EDUCAÇÃO MUSICAL COMO PRÁTICA EDUCATIVA NOS PRIMEIROS ANOS ESCOLARES
SIMONE MOLINA DA PAIXÃO

81- A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SOLANGE BEZERRA TORRES PRADO

82- CULTURA INDÍGENA E PATRIMÔNIO CULTURAL EM SALA DE AULA: UMA PERSPECTIVA PRÁTICA
SÔNIA REGINA DE JESUS BARBOSA

83- OS IMPACTOS DAS TELAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SONIA REGINA RIBEIRO GONZALEZ

84- O PROTAGONISMO ESTUDANTIL DOS ESTUDANTES TRANSGÊNERO
SORAIA SANTANA MOTA

85- PEDAGOGIA HOSPITALAR
SUZANA KELLY ALMEIDA DO NASCIMENTO

86- OS RETROCESSOS DAS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
TAÍS PATRÍCIA VIEGAS DE ANDRADE

87- A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
TAMARA DA SILVA BONFIM FERREIRA

88- O BRINCAR COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
TÂNIA NASCIMENTO SODRÉ DIAS

89- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
TATIANE DE SOUZA PRADO

90- O DEFICIENTE AUDITIVO E A INCLUSÃO NO MERCADO DE TRABALHO
VILMA OLIVEIRA DA SILVA

91- O BRINCAR HEURÍSTICO
VIVIANE BATISTA DE CARVALHO

92- EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM PELA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
ZILDA ARAÚJO DA SILVA DIAS

Os conceitos contidos nesta revista são de inteira responsabilidade dos autores.
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem prévia autorização dos autores.

CONSELHO EDITORIAL
Profª Maria José P. Natale
João Felipe Furlanetti da Silva Natale
Renato Eduardo Natale

EDITOR CHEFE
Maria Rafaella Furlanetti da Silva Natale

REVISÃO E NORMATIZAÇÃO DE TEXTOS
Victor Oliveira Tarsitano
Viviane Santana

CAPA E ELABORAÇÃO DO PROJETO GRÁFICO
Kaíque Iengo Marinho

ITEQ ESCOLAS
Rua Lagoa Taí Grande, 91
São Paulo – SP – CEP: 08290-500
Tel: (11) 2074-5110

15 de dezembro de 2023

ISSN 25959042

NÃO DEIXE
SEU FUTURO
NAS MÃOS DA SORTE;

COMECE
HOJE MESMO
A ESTUDAR E LUTAR
PELO SEU
SUCESSO!



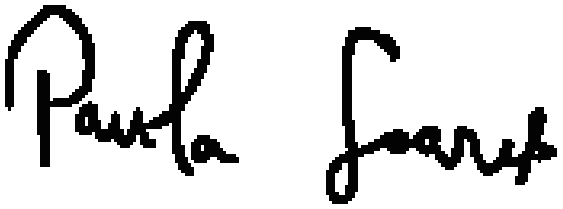
Revista Iteq Educacional: Projetos e Projeções [recurso eletrônico] / Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional. – Vol. 12, n. 12 (dez. 2023) – São Paulo: Iteq, 2023.

Mensal
Disponível em: <https://issuu.com/iteqleste>
e-ISSN 25959042

1. Atendimento educativo. 2. Desenvolvimento psicomotor. 3. Educação física. 4. Modelo heurístico. 5. Neurociência cognitiva. 6. Organização do tempo e do espaço. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDD 370
CDU 37

Paula Soares – Bibliotecária – CRB-8/7605



APRESENTAÇÃO

Pedagogia de projetos: uma visão educacional centrada no aluno

Todos nós sabemos da importância que têm os planejamentos e projetos que fazemos para o início de uma jornada educativa.

Os professores participam coletivamente na definição do seu projeto pedagógico, pois ele nos traz a intencionalidade educativa da comunidade educativa da escola fortalecendo a sua identidade.

É importante esclarecer que o projeto define objetivos para a aprendizagem dos alunos e como a escola irá trabalhar para atingi-los.

Nesse momento a escola e seu corpo docente poderão trabalhar com a "pedagogia de projetos", pois esta permite aprenderem e pesquisarem baseados nas suas próprias experiências. Isto é bom pois permite que os estudantes atuem de forma ativa com autonomia e interesse sob a mediação do professor. Ressaltando, a pedagogia de projetos é uma forma de organização curricular, na qual os alunos são instigados a explorar a realidade por meio das soluções entre as áreas de conhecimento. Trabalhando dessa forma, educadores e alunos compartilham hipóteses, ideias, estratégias de pesquisa, alternativas e soluções.

Inicialmente os professores, de acordo com suas disciplinas podem criar um roteiro feito em conjunto com os alunos, de acordo com o tema de interesse da turma. A pedagogia de projetos nos leva a percorrer etapas para seu desenvolvimento, que são: problematização, desenvolvimento, aplicação e avaliação. É muito importante deixar claro que o levantamento de dúvidas e a definição dos objetivos da aprendizagem são fios condutores do projeto. Os temas pelos quais os estudantes têm mais interesse são: protagonismo dos jovens, educação antirracista, tecnologia, inclusão e diversidade, educação socioemocional entre outros.

Quais seriam os benefícios em trabalhar com a "pedagogia de projetos", dentre vários benefícios podemos destacar a construção de conhecimentos realizada pelo próprio aluno, o desenvolvimento da autonomia e a formação de sujeitos críticos. Apenas iniciamos uma conversa sobre projetos escolares, mas sem dúvida sabemos que estes podem beneficiar a comunidade de alguma forma, podem tornar-se referências para o currículo da escola, melhorando sua imagem, enriquecendo as aprendizagens e aprofundando o conhecimento. Acreditamos que nas próximas edições possamos deixar nossa reflexão mais rica acerca da "pedagogia de projetos".

Até lá....

Equipe pedagógica - ITEQ Escolas
Coordenação Pedagógica
Profª Maria José Pinto Natale.

SUMÁRIO

1- A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COMO PRÁTICAS EDUCACIONAIS
ADRIANA AMANDA DOS SANTOS BISPO.....18

2- O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TEORIA E PRÁTICA
ALDENICE JOSÉ DOS SANTOS ARRUDA.....26

3- A INFLUÊNCIA DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ALESSANDRA BIZACO.....31

4- A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DOS PEQUENOS LEITORES
ALINE ISIDORO DE FRANÇA.....39

5- O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O CURRÍCULO DA CIDADE
ANA ARAÚJO OLIVEIRA GONÇALVES.....45

6- A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA EM ESCOLAS DEMOCRÁTICAS
ANA LUCIA PIMENTEL DO NASCIMENTO.....52

7- O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
ANA PAULA PINCERNI FANTONI.....59

8- INFLUÊNCIAS DO USO EXCESSIVO DE TELAS DURANTE A PRIMEIRA INFÂNCIA
ÂNGELA PAGANINI SANTOS.....64

9- EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I
ANGÉLICA RODRIGUES VALENTIN.....71

10- ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E AUTISMO
ÂNGELO STEFANINI MENDES.....76

11- CULTURA AFRO-BRASILEIRA: EXPRESSÕES ARTÍSTICAS, RELIGIOSAS E SOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL
AURÉLIO BORBA DE OLIVEIRA.....84

12- O CUIDAR E O EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
AURISTELIA DE SANTANA SOUSA.....92

13- DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES
CARLA APARECIDA RULIM FERRARI.....98

14- EDUCAÇÃO ESPECIAL: INCLUSÃO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
CARLA CRISTINA GONZAGA VALDO.....103

15- O TEMPO E O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CARMEM SANTOS REIS.....110

16- O CORPO, O MOVIMENTO E A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA
CÍNTIA DA CRUZ RAMOS PINTO.....116

17- MEIO AMBIENTE E A IMPORTÂNCIA DA ÁGUA
CLAUDEMIR NUNES GUALBERTO.....122

18- A ARTE E A EDUCAÇÃO ESPECIAL
CLÁUDIA SIMÃO LEITE.....126

19- A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CRISTIANE DE NOVAIS.....131

20- PROGRAMAÇÃO NEUROLÍNGUISTICA: SEU POTENCIAL PARA APRENDER E ENSINAR
CRISTIANE DI DONÉ PERONI.....139

21- A LUDICIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDALMENTAL
DALVA ROSEMEIRE DA SILVA GALASSI.....145

22- A EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR
DENIS RICARDO BEZZERRA.....152

23- O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DIVANICE PEREIRA LIMA.....157

24- REGISTRO DE REPRESENTAÇÃO SEMIÓTICA NA TEORIA DE RAYMOND DUVAL E MORETTI: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA
ED CARLOS OLIVEIRA MOTA.....163

25- AS TÉCNICAS E MÉTODOS DE ENSINO DA MATEMÁTICA
EDNA DOS SANTOS GALANTE.....170

26- DISCALCULIA – UM DISTÚRBIO EXISTENTE NO PROCESSO DE ENSINO DA MATEMÁTICA
EDSON JOSÉ CAVICHIOLI.....178

27- AS VIVÊNCIAS COM ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELAINE BERNARDETE DE LIMA.....184

28- A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NAS SÉRIES INICIAIS
ELIANE FELIZARDO SILVA.....190

29- A INFLUÊNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELINEIDE VASQUES GUDES.....197

30- O ESTUDO DA PEDAGOGIA WALDORF
FABIANA PEREIRA ACIOLI.....203

31- O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA
FERNANDA TORTELLI ORLANDI.....209

32- ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO NO MEIO ESCOLAR
FLAVIA NERI ROSA.....215

33- O ENSINO DA MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO
GABRIEL MASCARENHAS SANTOS.....223

34- O DIREITO DAS MULHERES AO VOTO E AS HABILIDADES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)
GILDO FERREIRA SANTOS.....228

35- OS IMPACTOS DAS RELAÇÕES AFETIVAS ENTRE ALUNOS E PROFESSORES NO PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GISELE OLIVEIRA DE BRITO.....234

36- O DOMÍNIO DA LEITURA DE IMAGENS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS ATRAVÉS DA FOTOGRAFIA
GISELE SOARES.....239

37- A IMPORTÂNCIA DOS CANTINHOS DIFERENCIADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
GLÓRIA RODRIGUES DA SILVA.....247

38- PRÁTICA PEDAGÓGICA E TEA
GRAZIELA REGINATO RIOS.....253

39- OS CAMINHOS PARA A EQUIDADE
GRAZIELLA MELITO FACCI.....260

40- A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO DURANTE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
IEDA CRISTINA BENEVIDES.....266

41- O BRINCAR É COISA SÉRIA
JOÃO ALEXANDRE DE ANDRADE.....271

42- A INTERVENÇÃO DO PSICOPEDAGOGO COM CRIANÇAS COM TDAH
JULIANA AFONSO DE ALMEIDA.....276

43- AS ARTES VISUAIS E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA
JULIANA MOREIRA SILVA.....282

44- EDUCAÇÃO INCLUSIVA
JULIANA MORELO MARON.....288

45- DIREITO DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES À EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO COMO UM MEIO PARA O PROTAGONISMO INFANTO-JUVENIL TENDO A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E A EDUCAÇÃO RESPEITOSA COMO FERRAMENTAS
LÍGIA DE SOUZA BERTOGNE DE ANDRADE.....295

46- A CULTURA INDIGENA EDUCACIONAL E SUAS CONCEPÇÕES
LILIAN ALVES PRECRIMO.....299

47- O CURRÍCULO EDUCACIONAL BRASILEIRO
LILIAN SOARES MAGALHÃES RODRIGUES.....304

48- A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM
LILIANE PIRES DE OLIVEIRA FRANÇA.....311

49- O LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: IMPORTÂNCIA DOS BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS E JOGOS
LUCELI FREITAS PASSUAN.....317

50- A FUNÇÃO DO ATELIÊ NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LUCIANA RUFINO.....324

51- A CRIANÇA EM CONTATO COM A NATUREZA NA PRIMEIRA INFÂNCIA
LUCIMEIRE GIMENES LEON.....329

52- A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NA INFÂNCIA E O IMPACTO NA VIDA ADULTA
LUCINEIDE DA CONCEIÇÃO GENTIL.....337

53- DIREITO EDUCACIONAL BRASILEIRO
MARCELA CRISTINA MARCUCCI DE FREITAS.....344

54- DESCONSTRUINDO PRECONCEITOS E CONSTRUINDO IGUALDADE: O CAMINHO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA
MARCIA GONÇALVES CARVALHO.....352

55- A PEDAGOGIA E A PSICOMOTRICIDADE: UMA CONVERSA SOBRE A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO PARA ALUNOS COM TDAH
MARIA MADALENA IOVONOVICH.....359

56- O BRINCAR E IMAGINAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA ODETE RIBEIRO DOS SANTOS.....364

57- ENSINO DE HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA: UMA AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS
MARTA GOMES DE LIMA.....369

58- O TRABALHO DOCENTE NA PRÉ-ESCOLA
MICHELE DA SILVA ANDRADE SOUSA.....374

59- JOGOS DIDÁTICOS; UMA PROPOSTA PARA FAVORECER A APRENDIZAGEM
MICHELY COSTA FARIAS.....380

60- A ARTETERAPIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA CRIANÇAS COM TEA E NECESSIDADES ESPECIAIS
NATÁLIA DE SOUZA LIMA.....388

61- JOGOS E BRINCADEIRAS
NAYARA RODRIGUES.....393

62- O USO DE PARQUES ADAPTADOS PARA CRIANÇAS
NILCE TELINI DE MELO.....397

63- INFÂNCIA E NATUREZA: O BRINCAR HEURÍSTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PAMELA CRISTINA AMARAL DOS SANTOS.....402

64- RODA DE HISTÓRIAS PARA BEBÊS
PATRÍCIA DA SILVA OLIVEIRA.....408

65- OS JOGOS COMO ESTIMULADORES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
PAULA MARIA DA SILVA.....414

66- AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PRISCILENE RAMOS DA SILVA SANTOS.....418

67- EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL: A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA, SOBRETUDO NA ESCOLA PÚBLICA, PARA O DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E CIDADANIA
RAQUEL DE SOUZA NASCIMENTO.....424

68- CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA COGNITIVA NA EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA
REGINA LOPES DE LIMA BALDI.....428

69- BULLYING: REALIDADE E PERSPECTIVA NO AMBIENTE EDUCACIONAL
RENATA RODRIGUES DE LIMA.....434

70- A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA FORMAÇÃO DE LEITORES O EDUCADOR COMO AGENTE TRANSFORMADOR
ROBERTA SCHMID TUCKMANTEL.....439

71- AS INTERFACES DAS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROBERTA YOSHIHARA.....444

72- A INFLUÊNCIA DO MIGRANTE NORDESTINO NO MUNICÍPIO DE ITAQUAQUECETUBA
RODRIGO DA SILVA ALEIXO.....450

73- O DIREITO EDUCACIONAL NO BRASIL
ROGÉRIO GONÇALVES LOPES.....454

74- A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROSANGELA MARIA DOS SANTOS.....461

75- O CONTEÚDO NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM
ROSENILDA BESSA DE JESUS BRANDÃO.....467

76- A LINGUAGEM MUSICAL COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SANDRA IZABEL ADÃO SALVIANO.....476

77- ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SANDRA TAINO.....481

78- DANÇATERAPIA: A ARTE DO MOVIMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO
SELENI OLBERGA DE OLIVEIRA.....487

79- REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE
SELMA JORGE COSTA MIRANDA.....492

80- A EDUCAÇÃO MUSICAL COMO PRÁTICA EDUCATIVA NOS PRIMEIROS ANOS ESCOLARES
SIMONE MOLINA DA PAIXÃO.....499

81- A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SOLANGE BEZERRA TORRES PRADO.....505

82- CULTURA INDÍGENA E PATRIMÔNIO CULTURAL EM SALA DE AULA: UMA PERSPECTIVA PRÁTICA
SÔNIA REGINA DE JESUS BARBOSA.....510

83- OS IMPACTOS DAS TELAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SONIA REGINA RIBEIRO GONZALEZ.....515

84- O PROTAGONISMO ESTUDANTIL DOS ESTUDANTES TRANSGÊNERO
SORAIA SANTANA MOTA.....522

85- PEDAGOGIA HOSPITALAR
SUZANA KELLY ALMEIDA DO NASCIMENTO.....529

86- OS RETROCESSOS DAS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
TAÍS PATRÍCIA VIEGAS DE ANDRADE.....537

87- A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
TAMARA DA SILVA BONFIM FERREIRA.....543

88- O BRINCAR COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
TÂNIA NASCIMENTO SODRÉ DIAS.....549

89- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
TATIANE DE SOUZA PRADO.....556

90- O DEFICIENTE AUDITIVO E A INCLUSÃO NO MERCADO DE TRABALHO
VILMA OLIVEIRA DA SILVA.....565

91- O BRINCAR HEURÍSTICO
VIVIANE BATISTA DE CARVALHO.....570

92- EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM PELA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
ZILDA ARAÚJO DA SILVA DIAS.....574

Nós temos o curso ideal para você!

- Graduação
- Pós-Graduação
- MBA
- Formação de Graduados
- Extensão Universitária
- Aperfeiçoamento
- Atualização




Inscrições abertas
para o vestibular
2024
O primeiro passo em direção ao seu futuro.
ITEQ
ESCOLAS

ARTIGOS

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COMO PRÁTICAS EDUCACIONAIS

ADRIANA AMANDA DOS SANTOS BISPO

RESUMO:

O permanente desafio, enfrentado mundialmente, para a universalização do letramento do acesso pleno as habilidades e práticas de leitura e de escrita está intimamente relacionado com outro desafio: o de avaliar e medir o avanço em direção a essa meta. Dados tornam se assim, necessários, tanto para evidenciar se os objetivos estão sendo alcançados como para estabelecer políticas ou controlar programas de alfabetização e letramento. Por essa razão, desde escolas até instituições e organizações nacionais e internacionais estão continuamente buscando dados e produzindo índices e estatísticas sobre níveis de domínio de habilidades de leitura e de escrita e de uso de práticas sociais que envolvem a escrita, por meio de avaliações e medições. Concluindo que é possível atingir a qualidade da educação nas classes de alfabetização, com práticas educacionais que utilizem diferentes metodologias, que proporcionem tanto o desenvolvimento da alfabetização quanto o desenvolvimento do letramento de cada sujeito, no qual ele possa contribuir para a transformação social. Para explicar o fracasso que ocorre logo no início da escolarização, em que um grande contingente dos alunos não é alfabetizado, estão sendo evocadas causas de natureza social, econômica, cultural e educacional.

Palavras-chave: Pedagógicas; Alfabetização; Letramento.

ABSTRACT

The permanent challenge, faced worldwide, for the universalization of literacy and full access to reading and writing skills and practices is closely related to another challenge: that of evaluating and measuring progress towards this goal. Data are therefore necessary both to show whether the objectives are being achieved and to establish policies or control literacy programs. For this reason, from schools to national and international institutions and organizations are continuously searching for data and producing indexes and statistics on levels of mastery of reading and writing skills and the use of social practices that involve writing, through assessments and measurements. Concluding that it is possible to achieve the quality of education in literacy classes, with educational practices that use different methodologies, which provide both the development of literacy and the development of literacy of each subject, in which he can contribute to social transformation. To explain the failure that occurs at the beginning of schooling, in which a large contingent of students are not literate, social, economic, cultural and educational causes are being evoked.

Keywords: Pedagogical; Literacy; Literacy.

INTRODUÇÃO

Letramento e a palavra recém-chegada ao vocabulário da educação e das ciências linguísticas: e na segunda metade dos anos 80, há cerca de apenas dez anos, portanto, que ela surge no discurso dos especialistas dessas áreas.

A escrita, tal como a conhecemos hoje, desenvolveu se por necessidade econômica e administrativa e, desde o princípio, foi uma forma de poder político e religioso. A escrita desenvolveu se de variadas formas, num processo gradual de ressignificação da realidade, e esse fato demandou um processo que levou a escrita a relacionar-se de forma mais próxima com o oral.

A palavra letramento ainda não está dicionarizada porque foi introduzida muitos recentemente na língua portuguesa, tanto que quase podemos datar com precisão sua entrada na nossa língua, identificar quando e onde essa palavra foi usada pela primeira vez. Depois da referência de Mary Kato, em 1986, a palavra letramento aparece em 1988, no livro que, pode se dizer, definição de letramento e busca distinguir letramento de alfabetização.

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não e a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter outra condição social e cultural não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna se diferente. Há a hipótese que torna se letrado e também torna se cognitivamente diferente: a pessoa passa a ter uma forma de pensar diferente da forma de pensar de uma pessoa analfabeta ou iletrada.

Torna se letrado traz, também, consequências linguísticas: alguns estudos tem mostrado que o letrado fala de forma diferente do iletrado e do analfabeto, por exem-

plo: pesquisas que caracterizam a língua oral de adultos antes de serem alfabetizados e a comparam com a língua oral que usavam depois de alfabetizados concluíram que, após aprender a ler e a escrever, esses adultos passaram a falar de forma diferente, evidenciando que o convívio com a língua escrita teve como consequências mudanças no uso da língua oral, nas estruturas linguísticas e no vocabulário.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE CONCILIAM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O que explica o surgimento recente dessa palavra? Novas palavras são criadas (ou a velhas palavras da se um novo sentido) quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos. Que novo fato, ou nova ideia, ou nova maneira de compreender a presença da escrita no mundo social trouxe a necessidade desta nova palavra, letramento. O termo Alfabetização, segundo Soares (2007), etimologicamente, significa: levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar a ler e a escrever. Assim, a especificidade da Alfabetização é a aquisição do código alfabético e ortográfico, através do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita.

Na história do Brasil, a alfabetização ganha força, principalmente, após a Proclamação da República, com a institucionalização da escola e com o intuito de tornar as novas gerações aptas à nova ordem política e social. A escolarização, mais especificamente a alfabetização, se tornou instrumento de aquisição de conhecimento, de progresso e modernização do país. (MORTATTI, 2006)

Com o passar do tempo muito se desenvolveu no campo da alfabetização, surgiram conceitos, teorias, metodologias etc. Porém, mesmo com toda evolução, o Brasil e outros países não desenvolvidos, ainda enfrentam um problema de muita relevância: a qualidade da educação básica, especialmente, a dos anos iniciais do ensino fundamental. São evidências dessa baixa qualidade os índices de fracasso, reprovação e evasão escolar, que nunca deixaram de se perpetuar nestas sociedades.

Este problema tão concreto, historicamente, já foi muito abordado. Artigos acadêmicos tentaram indicar possíveis causas desta baixa qualidade, colocando a "culpa", às vezes, no método utilizado, no aluno que apresenta muitas dificuldades, na má formação do professor, nas condições sociais desfavoráveis ou, ainda, em outras causas diversas. Enfim, foram muitas as tentativas de superação, embora, nenhuma apresentasse grande êxito. (Mortatti, 2006)

Com certeza, esses estudos foram de muita valia, pois todos os fatores citados caracterizam a qualidade da educação, logo, a escola não somente influência a sociedade, mas também é por ela influenciada, ou seja, este conjunto de possíveis causas que estão dentro e no entorno da escola, realmente, afetam o ensino-aprendizagem há algumas décadas, a principal causa que apontava para a baixa qualidade da alfabetização era o ensino fundamentado na Pedagogia Tradicional.

Atualmente, entre outros fatores que envolvem um bom ensinoaprendizagem, as principais causas estão ligadas à perda da especificidade da alfabetização, devido à compreensão equivocada de novas perspectivas teóricas e suas metodologias, que foram surgindo em contraposição ao tradicional, e a grande abrangência que se tem dado ao termo alfabetização. Magda Soares, em seu artigo Letramento e Alfabetização: as muitas facetas (2003), a expansão do significado de alfabetização em direção ao conceito de letramento, levou à perda de sua especificidade.

[...] no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, [...] o que tem conduzido a certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino desinfeção da alfabetização [...]. (SOARES, 2003, p.8).

Essa fusão dos dois processos, que leva à chamada "desinfeção da alfabetização", aliada à interpretação equivocada das novas perspectivas teóricas acarretou na prática a negação de qualquer atividade que visasse à aquisição do sistema alfabético e ortográfico, como o ensino das relações entre letras e sons, o desenvolvimento da consciência fonológica e o reconhecimento das partes menores das palavras, como as sílabas, pois eram vistos como tradicionais.

Passou-se a acreditar que o aluno aprenderia o sistema simplesmente pelo contato com a cultura letrada, como se ele pudesse aprender sozinho o código, sem ensino explícito e sistemático. Atualmente, se reconhece a importância de se usar algumas práticas da escola tradicional, que são entendidas como as facetas da alfabetização segundo Soares, assim como os equívocos de compreensão do construtivismo foram percebidos e ajustados e muitos aspectos da escola nova tidos como essenciais. Com tudo isso, não se pode negar uma prática ou outra, só por ela estar fundamentada em uma ou em outra concepção, mas, sim, avaliar quais são as suas contribuições e se convêm serem utilizadas para um processo de alfabetização significativa.

Dermeval Saviani, em seu livro Escola e Democracia (2008), apresenta que aspectos

da escola tradicional são importantes para a educação. Com a teoria da curvatura da vara, ele mostra que para a educação ter mais qualidade, a "vara" deve permanecer reta, e não curvada para a teoria nova, nem para a teoria tradicional, mas sim, alinhada. E ainda argumenta que uma pedagogia comprometida com a qualidade educacional e voltada para a transformação social, deve incorporar aspectos positivos e relevantes da pedagogia tradicional e da pedagogia nova, de modo que o ponto de partida seja a prática social sincrética e o de chegada uma prática social transformada.

Assim, se faz necessário resgatar a significação verdadeira da alfabetização e delinear corretamente o conceito de letramento, de forma que eles não se fundam e nem se confundam, apesar de, como já foi dito, necessitarem acontecer de maneira inter-relacionada. Com uma prática educativa que faça uma aliança entre alfabetização e letramento, sem perder a especificidade de cada um dos processos, sempre fazendo relação entre conteúdo e prática e que, fundamentalmente, tenha por objetivo a melhor formação do aluno.

De acordo com Soares, 2003, a palavra letramento é de uso ainda recente e significa o processo de relação das pessoas com a cultura escrita. Assim, não é correto dizer que uma pessoa é iletrada, pois todas as pessoas estão em contato com o mundo escrito. Mas, se reconhece que existem diferentes níveis de letramento, que podem variar conforme a realidade cultural.

Este termo ganha espaço a partir da constatação de uma problemática na educação, pois através de pesquisas, avaliações e análises realizadas, chegou- se à conclusão de que nem sempre o ato de ler e escrever garante que o indivíduo compreenda o que lê e o que escreve.

O termo letramento surgiu no mundo moderno complementando o conceito de alfabetização, uma vez que este se tornou insatisfatório. Isto porque nossa sociedade é centrada no uso da escrita e exigem de seus indivíduos diversas formas de exercer as práticas sociais de leitura e escrita. Assim, a noção de letramento foi sendo incorporada como uma forma de explicar e acompanhar o desenvolvimento social, econômico e cultural do país e do mundo. Para indicar o desenvolvimento socioeconômico, muitos países têm como foco as taxas de analfabetismo.

Segundo Ferraro (2002), no Brasil, desde as primeiras décadas do século XX, essas taxas eram observadas a partir de avaliações censitárias, as quais tomavam como indicadores de alfabetização, a assinatura do próprio nome. Somente no censo de 1950, por influência da UNESCO que o conceito de alfabetizado passou a representar a capacidade de "ler e escrever um simples bilhete em qualquer idioma, não sendo assim consideradas aquelas que apenas assinassem o próprio nome." (FERRARO, 2002, p. 31).

Como se observa, a definição de analfabetismo, ou as formas de se considerar um indivíduo analfabeto, vem sofrendo alterações com o passar dos anos, baseadas nas transformações ocorridas no mundo. Esse processo de mudanças tecnológicas fez surgir novas e diferentes formas de leitura e escrita, suscitando o debate segundo o qual somente a capacidade de decifrar letras, isto é, estar alfabetizado, não seria suficiente para participar efetivamente da vida na sociedade moderna. No Brasil, este fenômeno foi discutido por diferentes autores que perceberam e vivenciavam a necessidade da ampliação do conceito de alfabetização e buscaram por um termo que pudesse explicar o processo que envolvesse, além do acesso ao sistema linguístico, às demandas por práticas sociais de leitura e escrita.

Nos anos 80, Ferreiro (1996), em seus estudos sobre a psicogênese da língua escrita, contrapondo-se a uma educação restritiva como a dos métodos, ressalta a necessidade de ultrapassar o sentido restrito de alfabetização como mera aquisição do código. De acordo com a referida autora, precisaríamos de um termo para definir:

> [...] algo que envolve mais que aprender a produzir marcas [...] algo que é mais que decifrar marcas feitas pelos outros, porque é também interpretar mensagens [...]; algo que também supõe conhecimento acerca deste objeto tão complexo – a língua escrita – que se apresenta em uma multiplicidade de usos sociais (FERREIRO op. cit., p.79).

A preocupação com a ampliação do conceito de alfabetização pôde também ser observada em texto publicado por Soares em 19859, no qual se verifica a diferenciação de dois processos: um refere-se à aquisição da língua e o outro ao desenvolvimento da língua.

No que se refere à aquisição da língua escrita, "seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler)". Em contrapartida, o desenvolvimento da língua requer a "compreensão/expressão de significados". Para a autora, no entanto, o processo de alfabetização seria a combinação destes dois conceitos (SOARES, 2008, p.15).

Paulo Freire também compreendia a alfabetização numa concepção mais ampla. Em seu livro "A importância do ato de ler" (1988), o autor discute as questões relativas à leitura e define-a como um processo que vai além da significação das letras. Nas palavras do autor "a leitura de mundo precede a leitura da palavra". Em consonância com os estudos atuais do letramento, o referido autor defende uma educação que seja capaz de transformar o homem e de conscientizá-lo.

Isso implica em uma educação como prática de libertação, um projeto político capaz de desenvolver a consciência crítica dos alunos, levando-os a analisar os problemas de forma a superá-los.

Soares (2008) propõe o uso do termo "alfabetismo" para definir mais precisamente as características do indivíduo que não somente sabe ler e escrever, mas que usa socialmente esta função. A autora ressalta que a palavra "analfabetismo" como estado ou condição de analfabeto não possui um correspondente contrário. Assim, o termo "alfabetismo" é utilizado para qualificar

"estado e ou condição que assume aquele indivíduo que aprende a ler e escrever" (SOARES, op. cit., p.29). Nesse sentido, o termo é utilizado para caracterizar uma ressignificação do conceito de alfabetização, aproximando ao entendimento do que, atualmente, compreendemos por letramento.

No Brasil, o termo surge atrelado ao conceito de alfabetização, isso devido à "necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas, que as práticas do ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita" (SOARES, 2004, p.6).

A palavra letramento vem do inglês literacy, que quer dizer estado ou condição daquele que é literate - que possui a habilidade de ler e escrever. Letrado é, então, aquele que além de saber ler e escrever faz uso competente da leitura e da escrita. Letramento é utilizado para designar o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita.

O termo foi incorporado ao discurso da pedagogia e da linguística no Brasil a partir da metade dos anos 80. Conforme constata Kleiman (1995), foi utilizado pela primeira vez por Kato (1986) em seu livro "No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística". Após essa ocorrência observa-se seu emprego por diversos autores (cf. Tfouni 1988; Kleiman 1995; Rojo 1998; Soares 1998 e outros). Estas obras contribuíram para as reflexões e discussões acerca da alfabetização na perspectiva do letramento, buscando caracterizar e viabilizar a compreensão destes dois conceitos por parte dos educadores e pesquisadores de um modo geral. Mas foi somente em 2001, que a palavra foi inserida ao dicionário Houaiss, aproximando sua definição aos estudos atuais do letramento.

Não há como viver num mundo grafo cêntrico como o nosso e aprender com textos desprovidos de sentido e distantes da realidade. Por isso, as atividades que tratam do domínio do sistema alfabético precisam acontecer paralelamente àquelas que visam o letramento. O importante é que, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que o aluno vai se apropriando do sistema, vá também se tornando usuário do texto.

Para exemplificar essa situação no país, destaca-se Salla, 2011, que traz o resultado da prova de leitura do PISA de 2009, no qual metade dos avaliados obteve no máximo nota de proficiência. Deve-se cuidar para não privilegiar um ou outro processo (alfabetização/letramento) e entender que eles são processos diferentes, mas, indissociáveis e simultâneos. Assim, como descreve Soares (2003, p.11):

Entretanto, o que lamentavelmente parece estar ocorrendo atualmente é que a percepção que se começa a ter, de que, se as crianças estão sendo, de certa forma, letradas na escola, não estão sendo alfabetizadas, parece estar conduzindo à solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele. SOARES (2003, p.11).

Analisando dialeticamente a evolução humana, fica explícito que o homem antes mesmo de aprender à escrita, apreende o mundo a sua volta e faz a leitura crítica desse imenso mundo material. Por isso, é incorreto dizer que uma pessoa é iletrada, mesmo que ela ainda não seja alfabetizada, pois ela desde o princípio da vida reflete sobre as coisas. O letramento está intimamente ligado às práticas sociais, exigindo do indivíduo, uma visão do contexto social em que vive. Isso faz da alfabetização uma prática centrada mais na individualidade de cada um e do letramento uma prática mais ampla e social. Assim, "o letramento se torna uma forma de entender a si e aos outros, desenvolvendo a capacidade de questionar com fundamento e discernimento, intervindo no mundo e combatendo situações de opressão". (Freire, 1996).

Nesse sentido, destacamos o papel do professor dentro desse processo. Este profissional deve acreditar e promover a construção de pensamento crítico em si próprio e em seus alunos. Partindo das reflexões de Brandão (2004), sobre a metodologia freiriana de se alfabetizar, é possível compreender a importância da indissociabilidade e simultaneidade destes dois processos. Em seu método de alfabetização, ele propõe que se parta daquilo que é concreto e real para o sujeito, tornando a aprendizagem significativa, mas utilizando também os mecanismos de alfabetização.

Ele ainda coloca em sua obra Pedagogia da Autonomia (1996), que o sujeito quanto mais amplia sua visão de mundo, mais se liberta da opressão, ou seja, o sujeito letrado que já possui seus conhecimentos prévios, com um determinado ponto de vista, quando alfabetizado, pode modificar seus pensamentos, ampliando-os de forma que passa a refletir criticamente sobre a prática social. Freire acreditava ser fundamental que as pessoas compreendam o seu lugar no mundo e sua função social nele. O professor, portan-

to, tem um papel muito importante a realizar, para que esse pensamento crítico se desenvolva em seus alunos. Para Freire (1996, p.14): "[...] percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo.".

É fundamental que o educador esclarecido de uma realidade de opressão, não torne o processo de ensino bancário e improdutivo, mas uma educação que desvende o mundo material e liberte as pessoas da opressão, como defende Freire (1970).

Para isso, as práticas de alfabetização e letramento são necessárias, cada uma com suas especificidades, como explicita Tfouni (1995). "Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-histórico da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade." (TFOUNI, 1995 apud MORAES, 2005, p.4).

Logo, o letramento vai além do ler e escrever, ele tem sua função social, enquanto a alfabetização encarrega-se em preparar o indivíduo para a leitura e um desenvolvimento maior do letramento do sujeito. Nessa perspectiva, alfabetização e letramento se completam e enriquecem o desenvolvimento do aluno.

Alfabetizar letrando é uma prática necessária nos dias atuais, para que se possa atingir a educação de qualidade e produzir um ensino, em que os educandos não sejam apenas uma caixa de depósito de conhecimentos, mas que venham a serem seres pensantes e transformadores da sociedade.

Práticas Pedagógicas que conciliam alfabetização e letramento Um ponto primordial ao se tratar de prática pedagógica é reconhecer que os alunos já possuem conhecimentos prévios, assim, é importante que os professores façam um diagnóstico do conhecimento de seus alunos, para saberem de onde devem partir e planejar suas atividades. Partindo da prática social, o conteúdo terá sentido para os alunos, que irão construindo conhecimentos gradativamente e desenvolvendo uma atitude transformadora da sociedade, pois ele perceberá que conhecimento científico faz parte da sua vida e pode contribuir para melhorá-la.

As atividades devem promover tanto a alfabetização como o letramento, de maneira, que o ensino do código alfabético seja conciliado com o seu uso social em diferentes ocasiões. Enfim, o professor alfabetizador deve também utilizar, criar estratégias de ensino de acordo com as características de seus alunos, sem esquecer que a educação é um ato político e deve romper com as situações de opressão que muitas vezes as pessoas sofrem e nem a percebem.

É considerado alfabetizado aquele que aprendeu o sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, ou seja, adquiriu a natureza linguística deste objeto, sendo, portanto, capaz de ler e escrever. Já o letrado é "não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita." (SOARES, op. cit, p.40).

Entretanto sabe-se que o fenômeno do letramento é complexo, pois abrange uma gama de conhecimentos, capacidades, valores, usos e funções sociais, sendo desta forma, difícil defini-lo e, sobretudo, avaliá-lo.

Subjacente a estas proposições, estão as duas principais dimensões que se referem ao letramento: a dimensão individual e a dimensão social. Na dimensão individual o letramento é visto como um atributo do indivíduo, um conjunto de habilidades as quais ele lança mão para ler e escrever. Desta forma, é "simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever" (WAGNER APUD SOARES, 2006, p.66).

A dimensão social compreende o letramento não somente como um atributo pessoal, mas como uma prática social que está relacionada ao contexto histórico e social dos indivíduos. Pode-se dizer que é aquilo que as pessoas fazem ou como utilizam a leitura e a escrita no ambiente em que vivem, no seu dia a dia. Ainda para Soares (2006), na dimensão social do letramento, encontramos interpretações conflitantes sobre as quais ele pode ser compreendido. Existe, assim, a versão fraca ou liberal e a versão forte ou revolucionária.

A versão fraca compreende as habilidades e conhecimentos que os indivíduos adquirem como necessárias para funcionarem adequadamente em determinado contexto social. Assim como é apresentado pelo modelo autônomo

(Street apud Kleiman, 1995, p. 21), em que o letramento está associado "quase que casualmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social."

Na versão forte, no entanto, as habilidades de leitura e escrita não são vistas como neutras, mas como um conjunto de práticas socialmente desenvolvidas que levam o indivíduo a reforçar ou questionar valores, tradições, padrões de poder presentes na sociedade. Esta também é a visão do modelo ideológico (Street apud Kleiman, 1995), que não pressupõe uma relação causal do progresso e letramento, mas "[...] um meio de tornar-se consciente da realidade e transformá-la." (SOARES, 2008, p.36).

Compreende-se, diante desta discussão, que letramento é um fenômeno que envolve saberes que estão presentes nos contextos sociais de leitura e escrita. O fato do

indivíduo não saber ler e escrever, não significa que ele não utilize práticas subjacentes à leitura e à escrita. Segundo Soares (2008), um adulto analfabeto ao ditar uma carta ou ao pedir que alguém leia uma carta para ele, conhece as funções, as convenções e as estruturas textuais próprias da leitura e da escrita. Este indivíduo não é alfabetizado, mas possui um nível de letramento capaz de atender a sua demanda, no seu contexto social.

Disso decorre a noção de que não temos um letramento, mas sim, letramentos, no plural ou, níveis de letramento. Da mesma forma, a criança mesmo antes de entrar na escola já teve algum contato com a leitura e com a escrita, participa de práticas de letramento. O que irá diferenciar no seu grau de letramento é o contexto social em que vive, já que o nível social, econômico e cultural da população está diretamente relacionado com o letramento.

O que se depreende desta constatação, é a importância da escola, como principal agência de letramento e como fator decisivo na promoção do letramento. De acordo com Soares (2008): Para entrar no mundo letrado é preciso que haja, primeiramente, escolarização real e efetiva da população e, em segundo lugar, deveria haver disponibilidade de material de leitura, ou seja, ter acesso a livros, revistas, jornais, livrarias e bibliotecas.

Portanto, no mundo atual, não basta dar aos indivíduos acesso ao sistema linguístico, de modo que eles possam decifrar as palavras, é preciso ir além: letrar, e isto são feitos em consonância com propostas pedagógicas que levem em conta os diferentes textos que circulam na sociedade, com procedimentos metodológicos definidos e adequados. Como propõe o modelo ideológico, a versão forte do letramento e a concepção libertadora de Paulo Freire, "conduzir o trabalho de alfabetização na perspectiva do letramento, mais do que uma decisão individual é uma opção política [...]" (Maciel e Lúcio, 2008, p.31).

O letramento, para Kleimam (2007), tem como o objetivo a reflexão de ensino e da aprendizagem considerando os aspectos sociais da língua escrita. Assumir o letramento, segundo a autora, no espaço escolar é adotar o processo de alfabetização no processo social da escrita, em detrimento a uma concepção tradicional que considere a aprendizagem de leitura e produção textual, a um percurso de habilidades de aprendizagens individuais.

Atividades que envolvem letramento, não se diferenciam das demais atividades de vida social, ou seja, são sempre atividades coletivas, cooperativas, envolvendo vários participantes e diferentes saberes. Ainda segundo a autora, letramento não é alfabetização, e sim um trabalho onde se estabelece as relações entre os fonemas, grafemas, um processo de estruturas linguísticas, é prazer, lazer, ler em lugares diferenciados, não só na escola, mas em exercícios de aprendizagem.

Letramento é obter informações através de leituras de diferentes gêneros textuais, buscando da informação, buscar a leitura para seguir certas instruções, usar a escrita para se orientar no mundo, descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita. Por fim, letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Embora o debate sobre o letramento esteja avançando, ainda há autores que defendem que esta preocupação com o letramento é de certo modo exagerada.

Assim Demo (2007, p. 29), rebate este posicionamento reforçando o conceito de alfabetização de Paulo Freire e afirma que este movimento de continuidade e processo que os defensores do letramento fazem, também ocorre na alfabetização:

Desde que se entenda a alfabetização como processo de ler o mundo, o que exige domínio do código, mas na condição de simples instrumento formal. O que importa é a habilidade de dar conta da realidade circundante pela via da interpretação e intervenção questionadoras, reconstrutivas.

Hoje no Brasil se busca muito nas escolas reduzir os índices de reprovações do que os do analfabetismo e isso mascara a realidade. A sociedade precisa dar mais atenção à formação de cidadãos que saibam ler e escrever de tal maneira que possam apropriar-se destas práticas sociais no seu cotidiano.

É neste sentido que letramento se torna importante no processo de aprendizagem, não apenas na leitura e da escrita, mas também nas áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar. É importante ressaltar que a entrada da criança com seis anos no ensino fundamental implica numa busca mais avançada na aprendizagem, onde professores junto da escola necessitam percorrer barreiras, caminhos positivos a serem alcançados na área da alfabetização, principalmente o fato de que a alfabetização do aluno deverá acontecer nos três primeiros anos do ensino fundamental.

"A avaliação, constituída como um momento necessário de construção de conhecimentos assumirá forma processual, gradual, cumulativa e diagnóstica, sendo redimensionada a da ação pedagógica" (BRASIL, 2008).

No entanto, conversando com professores e observando o processo de alfabetização em algumas escolas, observa-se um trabalho ainda bastante fragmentado e descontinuado, um descontentamento quanto ao processo de implantação, principalmente pelo fato de vir "de cima para baixo, sem a participação dos professores nos debates".

Gestores denunciam a falta de infraestrutura. O fato é que neste ano de 2014, a maioria das escolas já concluíram um ciclo de formação e poucos falam dos impactos sobre a aprendizagem das crianças, pois, como escreve Schneider e Durli, 2009, p. 200):

[...] obviamente, a obrigatoriedade legal não assegura que todas as crianças em idade escolar tenham acesso à educação e possam concluir o ciclo obrigatório. De igual forma, o aumento da escolarização obrigatória não se traduz, necessariamente, em melhoria de qualidade do ensino.

Por outro lado, a UNESCO: OREALC (2001) defende a ampliação da escolaridade obrigatória, pode sim melhorar o nível de aprendizagem. O EF9 teve além de outros interesses, a melhoria da aprendizagem das crianças por várias razões, a realidade escolar ainda está muito distante daquilo que está proposto, entre as causas que poderíamos apontar foi a forma de sua implantação, principalmente pela falta de sensibilização e mobilização dos professores. Atualmente o Governo vem fazendo grandes investimentos na formação continuada dos professores, entre estes destacamos o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, o qual poderá contribuir para que todas as crianças brasileiras não só antecipem seu ingresso ao ensino fundamental, mas que este tempo realmente traga resultados mais positivos.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um compromisso formal assumido pelos Governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Observa-se diante deste processo de formação que:

Aos oito anos de idade, as crianças necessitam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos. (PNAIC, MEC.PACTO. MEC. GOV.BR).

Segundo as ações do Pacto, este oferece além da formação continuada aos profissionais da área da alfabetização, recursos didáticos através de materiais que possam dar auxílio no processo de ensino e aprendizagem, buscando a avaliação sistemática dos mesmos através das atividades e construção dos alunos. Entretanto, esta proposta de ensino-aprendizagem vinda do Pacto, busca caminhos onde os profissionais na área da educação possam se inserir mais em um ensino de qualidade, proporcionando aos educandos um aprendizado de grandes conquistas e caminhos a serem seguidas.

CONCLUSÃO

A contribuição de Freire é considerada um exemplo no contexto da alfabetização. Visto que ele foi um grande pensador e até hoje influência a educação. Ele, com sua filosofia existencialista, com traços da fenomenologia e do marxismo, nos mostra que é possível fazer uma conexão do mundo da escrita com o mundo real, levando ao desenvolvimento através da relação entre o próprio eu e o mundo. De maneira, que a alfabetização e a educação em geral, promovam a desmistificação da realidade, que nos livre das vendas e opressões, tornando os sujeitos cada vez mais críticos e transformadores da sociedade, numa sociedade melhor e mais justa para todas as pessoas.

Por fim, acredita-se que é possível, sim, atingir a qualidade na educação das classes de alfabetização, com práticas educacionais que utilizem diferentes metodologias, que proporcionem tanto o desenvolvimento da alfabetização quanto o desenvolvimento do letramento de cada sujeito, através do qual ele possa ser autor de sua vida e de transformações.

Reconhecendo que a educação brasileira passa por uma problemática, a falta de qualidade da alfabetização, necessita-se que surjam novos olhares e práticas transformadoras. Logo, a educação das séries iniciais, que coincide com o período de início da alfabetização, é o alicerce de toda estrutura da educação que se desenvolverá depois, necessita de uma atenção especial.

Os professores alfabetizadores precisam estar habilitados, serem competentes, criativos e cientes de sua responsabilidade de formação dos sujeitos como intelectuais e cidadãos comprometidos com a transformação social. É essencial, também, que haja discussões sobre o tema alfabetização e letramento nos cursos de formação de docentes e nos cursos ou reuniões de formação continuada, de modo que gerem reflexões sobre o tema e a prática docente, buscando soluções para problemas específicos da alfabetização e procurando desenvolver os profissionais e as instituições de ensino para que a educação tenha cada vez mais qualidade.

À medida que se conhece seu mundo, é possível ampliá-lo, oferecendo novas propostas, maneiras e diferentes tipos textuais. Para que o processo de letramento ocorra, é preciso, portanto, levar em consideração a cultura em que a criança está inserida, adequando-a aos conteúdos a serem trabalhados, às produções de diferentes gêneros textuais e à sua utilização social, tendo como estratégia uma linguagem interativa, criativa

e descobridora, abandonando os métodos repetitivos e descontextualizados. Ao utilizar as práticas sociais para aquisição da leitura e da escrita, a criança vivencia o conhecimento, interpretando diferentes contextos que circulam socialmente, aprendendo, dessa forma, a relacioná-los com diferentes situações.

O educador como mediador, que parte da observação da realidade para, em seguida, propor respostas diante dela, estará contribuindo para a formação de pessoas críticas e participativas na sociedade e para uma prática significativa, em que o professor planeja suas aulas com coerência, visando à construção de conhecimentos com os alunos. Nessa perspectiva, a aquisição do código escrito passa a ser compreendida como atividade de expressão, comunicação e registro de experiências, conectando a escrita ao mundo real da criança, sem separar algo que está social e culturalmente interligado.

O ensino da leitura e da escrita deve ser entendido como prática de um sujeito agindo sobre o mundo para transformá-lo, afirmando, dessa forma, sua liberdade e fugindo da alienação. Observa-se a alfabetização como o domínio dos usos e funções sociais da leitura e da escrita para aproximar o aprendiz da cultura escrita. Nessa concepção, os educadores precisam planejar a melhor forma para tratar a notação alfabética e a apropriação da linguagem dos gêneros textuais com as crianças. Os gêneros são excelentes ferramentas de ensino, apresentando-se como um meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no ensino da produção de textos orais e escritos.

Diante de uma proposta que visa uma educação de qualidade para a Educação Infantil, que deixa de lado uma prática assistencialista para dedicar igual atenção ao cuidar e ao educar no jardim essa pesquisa mostrou como é importante considerar o conhecimento prévio da criança quando ela entra na escola, porque se sabe que ela não é uma tabula rasa, ao contrário ela é proveniente de uma cultura escrita e traz muito conhecimento de sua vivência. Para tanto, a escola precisa ter uma sala de aula que contemple um ambiente rico em materiais de letramento.

REFEÊRENCIAS

ANA. C. Letramento e minorias. 3 ed. Porto alegre: mediação, 2009

BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico. São Paulo: Loyola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail /VOLOCHINOV. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRANDÃO, C.R. O que é o método Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: www.mec.gov.br.

_____. Lei n. 10.172, 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: www.mec.gov.br.

_____. Lei n. 11.114, 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 maio 2005. Disponível em: www.mec.gov.br/cne

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. (Fascículo 1)

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____ Pedagogia da autonomia: saberes necessários a uma prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1988. 87

MAGDA. S. Letramento: um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte Autentica 2001.

O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TEORIA E PRÁTICA

ALDENICE JOSÉ DOS SANTOS ARRUDA

RESUMO

O presente artigo surge da minha trajetória docente e das reflexões fomentadas durante o curso de especialização em Arte de Contar História, cursado no ITEQ. Destaco a importância do papel do professor na Educação Infantil e no conhecimento em Artes Visuais, para aguçar a curiosidade, a imaginação e a vontade de buscar o novo nos processos de criação. Busco apresentar a Arte como construção de conhecimento por meio de uma reflexão sobre as práticas pedagógicas em Artes Visuais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Artes; Crianças; Ensino.

ABSTRACT

This article arises from my teaching career and from the reflections fostered during the specialization course in Art of Storytelling, attended at ITEQ. I highlight the importance of the teacher's role in Early Childhood Education and knowledge in Visual Arts, to sharpen curiosity, imagination and the desire to seek the new in the creation processes. I seek to present Art as the construction of knowledge through a reflection on pedagogical practices in Visual Arts.

KEYWORDS: Education; Arts; Children; Teaching

PARA COMEÇO DE CONVERSA

No presente artigo busco mostrar a contribuição da Arte na Educação Infantil, mais especificamente, das Artes Visuais que inegavelmente contribuem no ensino/aprendizagem da criança.

Por meio de práticas e experiências exploratórias de natureza qualitativa, realizadas com as crianças, busquei desenvolver atividades com experiências artísticas, através das pinturas abstratas, além de construir conhecimentos e experiências significativas, e momentos de interação com os colegas, materiais e suportes.

Procuro discutir e demonstrar a importância do ensino/aprendizagem das Artes Visuais na Educação Infantil, valorizando o desenvolvimento da criança, bem como seus processos criativos. Os processos de criação precisam ser desenvolvidos na Educação Infantil de forma sensível, desafiadora e chamativa.

Nesse sentido a temática é abordada com foco no desenvolvimento da Educação Infantil e como a metodologia é importante para o desenvolvimento do ensino/aprendizado e da criatividade da criança, referindo também aos conteúdos desenvolvidos e em como o planejamento ajuda o professor, na hora das atividades desenvolvidas. Há ainda, a proposta de uma nova experiência que pretendo, em breve realizar, com as crianças de 3 e 4 anos da Educação Infantil.

O resultado relatado sobre as atividades me motivou ainda mais a investigar, ampliar possibilidades e reflexões que envolvem a educação estética, a aprendizagem significativa e o importante papel que é o ensino/aprendizado de Artes Visuais na Educação Infantil.

A ARTE NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil a Arte contribui para o desenvolvimento da expressão criadora da criança e o seu aprendizado. As Artes Visuais na Educação Infantil são importantes. Vale ressaltar que é papel da escola oferecer uma educação integral, preocupada com a formação da criança. É preciso pensar uma escola que ofereça espaços para trabalhar a Arte com suas especificidades, onde a criança possa desenvolver seus processos de criação artística e suas formas de expressão. Pois, para o desenvolvimento do ensino/aprendizado em Artes Visuais na Educação Infantil, é necessário um lugar organizado e apropriado para as atividades serem realizadas. As experiências em Arte são uma ação fundamental para a criança da Educação Infantil: a desafiadora vivência possibilita erros e acertos, que contribuem para a busca e abertura para novos caminhos e possibilidades. A criança caminha passo a passo para o desenvolvimento de suas habilidades, conhecimentos, percepções. Vale dizer que o trabalho com Arte na Educação Infantil possibilita uma variedade de experiências visuais e estéticas, com materiais, espaços e suportes diversificados que conduzem as ricas situações de aprendizagem. Arte é conhecimento, expressão e construção, e, como tal, contribui no desenvolvimento do pensamento artístico e estético, possibilitando a criança a compreender e transformar o mundo em que está. É preciso contribuir com o desenvolvimento da criança acessando o que já é conhecido, mas, principalmente, a enfrentar problemas, tomar decisões, ser criativo e usar sua imaginação. O processo de ensino/aprendizado de Artes Visuais contribui veemente com essa preparação. A Arte desconhece barreiras, dogmas, etnias ou épocas, ela é plural, diversa e aberta. Segundo Martins, Picosque e Guerra,

(...) a arte nos dá a ver o mundo mostrando-o de modo condensado e sintético, através de representações que extrapolam o que é previsível e o que é conhecido. É no modo de pensamento do fazer da linguagem artística que a intuição, a percepção, o sentimento/pensamento e o conhecimento se condensam. Nessa construção, o artista percebe, relê e repropõe o mundo, a vida e a própria arte, produzindo imagens únicas e insubstituíveis, imagens poéticas. Pelo poder de síntese da linguagem da arte, nossa sensibilidade capta uma forma de sentimento que nos nutre simbolicamente, ampliando nosso repertório de significações. Adquirimos um conhecimento daquilo que ainda não sabíamos e, por isso mesmo, transformamos nossa relação sensível com o mundo e as coisas do mundo. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 46).

A produção artística é um modo único de despertar e desenvolver os sentidos, percepção e emoções. Assim, a experiência estética e a atividade criadora são duas formas de relação com o mundo e com a arte, que leva a propiciar interações, desafiando as crianças a criar.

Na Educação Infantil, o professor deve conhecer bem a criança para buscar formas para orientá-la, se valer de espaços, materiais, formas, objetos tudo que possa potencializar a construção do conhecimento em Arte. Sendo assim, é muito importante planejar e, para isso, o professor deve ser bem claro e seguro no que irá propor para as crianças, inclusive ter clareza dos objetivos que quer atingir com sua atividade e desenvolver mais atividades pensando na idade das crianças, nas experiências já vividas. O papel do professor é fundamental entre a criança e os conteúdos de Arte que serão desenvolvidos, para que a criança tenha um ensino/aprendizado mais amplo. Assim, cabe ao professor da Educação Infantil proporcionar experiências em Artes Visuais nas suas variadas formas e, quando bem-preparado, envolverá todas as crianças em suas atividades, alcançando objetivos mais significativos para as crianças da Educação Infantil. Sua função é contribuir para a descoberta e estimular a criança a descobrir sua expressão e o seu eu, motivando suas ideias e conquistas.

Na turma de 3 e 4 anos da Educação Infantil com a qual eu trabalho, percebo que as Artes Visuais é a atividade mais esperada por elas, há um envolvimento das crianças quando a proposta se refere à Arte. Pode-se usar variados tipos de materiais, seja tinta, lápis de cor, giz de cera, ou massinha de modelar, entre outros. As crianças vivenciam intensamente seja, a partir de sua cultura, contexto ou memórias e buscam explorar no mais profundo e sincero sentimento: elas iniciam suas pinturas ou desenhos de uma forma livre e libertadora. O importante da criação é que o seu processo permite à criança realizar, desenvolver a partir da sua percepção, observação, imaginação e raciocínio. As atividades desenvolvidas pela turma de 3 e 4 anos foram realizadas a partir de uma contextualização, em que apresentei para as crianças o artista Jackson Pollock, após uma breve explicação de sua biografia, apresentando imagens de suas pinturas. Quando se trata de crianças pequenas, a informação sobre a arte e o artista deve ser breve, de forma prazerosa, como se estivesse contando uma história. Relatar pequenas coisas como o nome da obra, do artista e alguma curiosidade do momento que achar importante, pois o objetivo do professor não é a memorização de nomes ou fatos ocorridos, mas sim a apresentação e apreciação das obras apresentadas, ou seja, a história de vida ou qualquer outro assunto não pode sobrepor a obra, por isso, é preciso ter cuidado de não se exagerar. Ou seja, uma referência para a criança observar, comparar, modificar, excluir. Essas são ações cognoscíveis fundamentais para o processo de criação. Eu expliquei que realizaríamos algumas atividades e releituras do artista. Percebi que tinha que explicar o que era uma releitura. Releitura é uma atividade de criação, não é cópia, ou exatamente igual a do artista, cada criança deverá reinterpretar a obra de arte, mas do seu jeito, como ela quiser e vê a obra. Nesse sentido, a releitura ajuda e possibilita a criação, pois apesar de ser uma apropriação do que já foi feito, ela será refeita por outra pessoa, em outro tempo, outro local, utilizando formas e materiais diferentes da época da pintura original. Segundo Martins, Picosque e Guerra,

(...) vale ressaltar, novamente, que cada um vê e vive os fatos à sua maneira, não significando que todos que viveram a mesma época ou os mesmos acontecimentos os tenham visto, vivido, sentido e interpretado da mesma forma. Como diz o velho provérbio, "cada cabeça, uma sentença". O mais importante é que fique clara a necessidade da contextualização histórica e cultural da produção artístico-estética da Humanidade no processo do ensinar/aprender arte, assim como a necessidade da percepção e construção de conceitos artísticos que fundamentem esse contexto. Desde a escola de educação infantil, deve ser garantido às crianças o direito a esse conhecimento que amplia e aprofunda seu saber artístico-estético, geralmente relegado apenas ao fazer arte, sem informação alguma além da técnica. Um fazer no qual nem sempre à criança se reconhece, pois falta ali a sua marca de autor e a do seu tempo/espaço. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 81,82).

É muito importante o professor pensar na importância da contextualização das obras de arte desde a Educação Infantil. Isso faz com que as crianças comecem a construir seu pensamento artístico, pois é através da sua curiosidade que sua imaginação vai elaborando e transformando seu mundo. Segundo Ferraz e Fusari,

(...) o professor deve tratar esses materiais segundo o encaminhamento de sua aula, de tal maneira que ajudem a concretizar os conhecimentos referentes a arte. Em qualquer idade à criança tem capacidade para vislumbrar as variantes formais, estruturais e cromáticas existente no mundo do qual ela participa. Uma conversação interessante sobre essas nuances favorece os aspectos perceptivos e esse processo dinâmico auxilia a compreensão de formas, imagens, símbolos, ideias... Outro ponto importante é o contato da criança com as obras de arte. Quando isso ocorre com as crianças que têm oportunidade de praticar atividades

artísticas, percebe-se que elas adquirem novos repertórios e são capazes de fazer relações com suas próprias experiências. E, ainda, se elas também são encorajadas a observar, tocar, conversar, refletir, veremos quantas descobertas instigantes poderão ocorrer. Por exemplo, pode-se problematizar o convívio das crianças com obras do patrimônio cultural da cidade (escultura, pintura, música, artistas) e com isso desvelar alguns conhecimentos referentes às estruturas, funcionalidade, materiais, características de época, importância histórica, social etc. (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 49,50).

É preciso, portanto, para um ensino/aprendizado significativo elaborar atividades contextualizadas de maneira simples, para que a criança possa compreender e refletir sobre a sua produção. Conversar, perguntar, observar, formar técnicas que auxiliaram em suas atividades, seja elas releituras ou criações espontâneas. Busquei trabalhar conteúdos com diferentes materiais, alguns não convencionais da pintura, de acordo com o nível de desenvolvimento da turma e sua faixa etária. Segundo Martins, Picosque e Guerra (1998 p.145), "é preciso oferecer ricas oportunidades de aprendizagem. Para isso, é preciso selecionar meios acessíveis à realidade, inventar possibilidades para os materiais existentes". Foram trabalhados conteúdos como noções de espaço, experimentos visuais, exploração de cores e formas, contextualização, criação, observação, releituras, artista e obras e apresentação gráfica através de traços observados nas imagens apresentadas, lembrando da apresentação cheia de linhas e contornos. Imagens, texturas, grafismo, volume, tipos de materiais como galhos, bolinhas de gude, garrafinhas, potinhos, tecidos, papéis e pincéis. Tudo deve ser pensado e construído com a participação das crianças, pois faz parte do universo artístico delas. Por isso, saber escolher e saber o que fazer é importante: deixar que a criança construa o seu repertorio, seu imaginário, uma experiência que será levada no seu interior. Considero a Arte como o desenvolvimento de atividades ricas em experiências e com objetivo de construção de vários conhecimentos para a criança, seja ela por meio de espaços, materiais e suportes, convencionais ou não. O RCNEI diz que, ao se tratar de pintura ou desenho, deve-se utilizar, e oferecer suportes variados, ampliando o repertório e a criatividade da criança:

Sugere-se que sejam apresentadas atividades variadas que trabalhem uma mesma informação de diversas formas. Pode-se, por exemplo, eleger um instrumento, como o pincel, para crianças que já manejem esse instrumento, e usá-lo sobre diferentes superfícies (papel liso, rugado, lixa, argila etc.) ou um mesmo meio, como a tinta, por exemplo, em diversas situações (soprada em canudo, com esponjas, com carimbos etc.). (RCNEI; 1998, p 98).

O trabalho com as Artes Visuais na Educação Infantil requer profunda atenção do professor, que deve explicar as crianças sobre o respeito com o seu próprio corpo, em não colocar tinta na boca, ou outra parte do corpo, não sujar o coleguinha e respeitar o trabalho do outro. Da mesma forma, com os objetos e materiais usados, tendo o cuidado para não se machucar ou machucar o colega. Segundo o RCNEI,

(...) é preciso trabalhar com as crianças os cuidados necessários com o próprio corpo e com o corpo dos outros, principalmente com os olhos, boca, nariz e pele, quando elas manuseiam diferentes materiais, instrumentos e objetos. A seleção dos materiais deve ser subordinada à segurança que oferecem. Deve-se evitar materiais tóxicos, cortantes ou aqueles que apresentam possibilidade de machucar ou provocar algum dano para a saúde das crianças. (RCNEI; 1998, p 98,99).

As crianças têm suas preferências, formas e ritmos de trabalhar, e o educador deve respeitar e estar atento a cada em suas especificidades, sem interferir no fazer e na criação, da criança, devendo ser trabalhado de acordo com sua faixa etária. Isso significa que o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, percepção e cognição da criança devem ser trabalhados de forma integral, visando favorecer o desenvolvimento das capacidades criativas de cada um.

Em minha experiência docente, constatei que as crianças da Educação Infantil foram muito receptivas às atividades de releitura de obras artísticas, sem preconceito e sem cobranças, em seu universo artístico. As crianças com a sua imaginação e sua criação, vão construindo o seu próprio repertório, através de experiências significativas que serão levadas dentro de si para o resto de suas vidas. Segundo Martins, Picosque e Guerra,

(...) do olhar cuidadoso para cada aprendiz, no saber fazer, se revela na criação de situações de aprendizagem significativa. Para construir esses momentos o educador terá de ser guloso em seu desejo de ensinar, paciente na oferta e na espera de quem acredita e confia no outro. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 129).

Já pensando nas experiências futuras das crianças, pretendo fazer um segundo projeto de Artes Visuais sobre cores e formas geométricas usando como referência os artistas Piet Mondrian e Gonçalo Ivo, a fim de despertar nelas ainda mais a curiosidade e o gosto pela arte.

Em algumas das obras de Piet Mondrian se destacam as formas geométricas, quadrado e retângulo, sendo pintadas algumas com as cores primárias, chamadas de cores puras, ou seja, são cores que não se consegue com a mistura de outras cores. Pretendo trabalhar conteúdos com atividades em que as crianças entendam, de forma fácil e diferente, quais são as cores, formas geométricas, linhas, texturas, espaços, tamanhos, lateralidade, conhecendo a vida e as obras do artista em seu contexto histórico. Iniciarei o projeto com uma conversa com as crianças sobre as cores e formas geométricas. Após farei a apresentação dos dois artistas, Piet Mondrian e Gonçalo Ivo. Contextualizando e apresentando suas obras através de imagens, explicando cores, formas, tipo de material usado e linhas utilizadas. Vou perguntar para as crianças o que eles acham e percebem nas obras, as diferenças e suas preferências. Depois vou propor às crianças para realizarem uma experiência no papel, com tintas, utilizando linhas, formas e texturas. Ao terminar, organizar suas pinturas ao lado das imagens das obras dos artistas, deixar que as crianças observem as imagens relatando se têm semelhanças ou não, formas parecidas, cores, texturas etc. Nas atividades que pretendo realizar com as crianças serão utilizados materiais como; caixas de sapato, caixas de pizzas, tintas guache nas cores variadas, pincéis, papéis coloridos, fita crepe, durex colorido, cola colorida, sabonete e cotonete, entre outros materiais improvisados na hora das atividades. Iniciaremos as atividades com as cores primárias e formas geométricas. Vou explicar o que é, e como são as formas geométricas e quais são as cores puras.

Após isso, as crianças poderão pintar as três formas - o quadrado, retângulo e triangulo com as cores primárias, sempre deixando a forma e a cor na escolha e preferência da criança.

As experiências serão com os dois artistas, algumas relatadas aqui e outras vindas em consequências das atividades propostas, até onde a imaginação fluir. A primeira atividade será uma pintura inspirada nas obras de Mondrian, usando tampa de caixas de sapatos servindo como base para a pintura, que será pintada com tintas guache, usando pincéis para realizar a pintura.

A criança representará de forma espontânea e de sua preferência. Para a segunda atividade pedirei que façam uma releitura, deixarei que a criança escolha o artista de sua obra.

Usando caixa de pizza elas irão pintar o fundo de preto, depois de seco, colar fita crepe para fazer marcações e usar os dedos para realizar sua pintura utilizando cola colorida. Para a terceira atividade pedirei que façam uma colagem, com recortes de papéis coloridos em um papel cartão, sugerindo as imagens e cores de Gonçalo Ivo.

Depois recortar o papel cartão em forma de coração e fazer uma pintura de suas mãozinhas. Quarta atividade que pretendo realizar com as crianças é fazer, uma releitura de Mondrian em forma de sachê, usando um sabonete branco, tecido, fita e cotonete para pintar com cola colorida. Deixar secar bem e envolver o sabonete em um tecido fino amarrando com fitas coloridas.

Dar o cartão e o sachê de presente para a mamãe. Seguindo as atividades também pretendo realizar com as crianças, uma imitação de aquarela, onde farei as tintas utilizando álcool com anilina líquida para realizar uma pintura coletiva. Vou colar grandes papéis brancos na parede, e propor as crianças uma pintura, com pincéis largos com as tintas feitas no álcool.

Dessa forma, com a produção e apresentação de imagens continuaremos a realizar outras atividades usando novas formas, técnicas e materiais diversos, a fim de trazer novas experiências para as crianças da Educação Infantil. Depois de todas as atividades prontas faremos uma exposição na instituição para todos apreciarem os trabalhos das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo surge da minha trajetória docente e das reflexões fomentadas durante o curso de especialização em Arte de Contar História, cursado no ITEQ. Essa forma de trabalhar as Artes Visuais, cheia de experiências e práticas me fez entender ainda mais que o conhecimento em Arte abre grandes perspectivas para que a criança tenha uma compreensão de um mundo melhor.

É preciso criar, mudar e conhecer para aprender o significado das coisas, e para isso a Arte em suas experiências faz com que o ensino/aprendizado seja mais intenso em suas práticas e teorias. Nessa perspectiva, percebo cada vez mais que o professor precisa criar formas diferentes de ensinar, pois a cada dia com novas fontes e materiais que estão presentes em nosso meio.

Para isso, o desenvolvimento artístico e estético precisa estar presente na Educação Infantil no criar, imaginar e descobrir maneiras que possibilitem a criança em sua construção, não só do conhecimento, mas principalmente nos precisos afetivos.

A criança deve sonhar inventar, descobrir e dar asas à sua imaginação, tornando-se

sujeito de sua própria aprendizagem, sendo uma criadora e construtora de seu próprio conhecimento.

Ao produzir conviver com a Arte, a criança é levada a ter atitudes curiosas, reflexiva e investigadora, que proporciona a capacidade de construir, transformar e se expressar. Também por meio da Arte, a criança conhece histórias de vida e visões de mundo diferentes, de outra pessoa, como nas obras e artistas apresentados durante as releituras, vivendo experiências e percepções do outro.

As experiências em Artes Visuais vividas com as crianças da Educação Infantil foram muito significativas, modificando meu olhar para o ensino/aprendizagem de Arte Visual. Ampliaram meu compromisso como professora e o meu olhar sobre a criança e o seu processo criador. E espero que esse olhar sobre o processo da criança provoque, também, reflexões e desejos de fazer mais, não só em mim, mas em outros professores que assumiram o compromisso de um ensino/aprendizado em Arte na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). 3 v.

Brasília: MEC/SEF, 1998.

COELHO, Rodrigo Borges. O Desenho ou a vontade do seguinte. In: Curso de

Especialização em Ensino de Artes Visuais 2. Belo Horizonte: Escola de Artes da UFMG, 2009.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo e FUSARI, Maria F. de Rezende. Metodologia do Ensino de Arte. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LINCOLN, Volpini. Pintura. In: PIMENTEL, Lucia Gouvêa (org.). Curso de Especialização em Ensino de Artes: 3. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. Didática do Ensino de Arte: A Língua do Mundo. São Paulo: FDT, 1998.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa (org.); FRONER, Yacy-Ara. Pesquisa em/sobre ensino de Artes Visuais. Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Metodologias do Ensino de Artes Visuais. In Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais. Vol.1. Belo Horizonte: EBA/UFMG, 2007.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; XAVIER, Samara. Pesquisa em/sobre Ensino/Aprendizagem de Artes Visuais II. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2019.

REY, Sandra. Da prática à teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em poéticas visuais. Porto Alegre. Porto Alegre. V. 7,1996

A INFLUÊNCIA DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALESSANDRA BIZACO

RESUMO

Este trabalho buscou estudar o ensino de Artes Visuais na Educação Infantil, objetivando compreender a contribuição que esta disciplina tem permitido às escolas de Educação Infantil na formação artística e estética da criança durante o desenvolvimento de sua personalidade e conhecimentos. As possibilidades de aprendizagem diante das produções infantis por meio do uso das imagens em diferentes contextos servem como estratégia para um ensino eficaz, além de proporcionar sentido às tarefas cotidianas de desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha, por exemplo. A finalidade do emprego das atividades artísticas nas rotinas escolares de arte na Educação Infantil e a concepção de percurso criador dado por essas práticas permite que o ensino de arte seja significativo e transforme a imaginação da criança em algo transformador, inovador e crítico. Para tanto, este trabalho é sintetizado a partir de um estudo de caráter bibliográfico, embasado em autores e documentos oficiais que historicamente vêm contribuindo para o ensino de arte no Brasil. A intenção também é ressaltar a importância das práticas educativas na infância para oferecer às crianças, espaços, na escola, para o pleno desenvolvimento das experiências artísticas e estéticas, quebrando o paradigma de que a arte deve ser introduzida apenas em atividades soltas, ressaltando a importância do ensino de maneira interdisciplinar de modo a promover uma abordagem fundamental para a educação.

Palavras-chave: Artes Visuais; Educação Infantil; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This work sought to study the teaching of Visual Arts in Early Childhood Education, aiming to understand the contribution that this discipline has allowed to Early Childhood Education schools in the artistic and aesthetic formation of children during the development of their personality and knowledge. The learning possibilities in the face of children's productions using images in different contexts serve as a strategy for effective teaching, in addition to providing meaning to the daily tasks of drawing, gluing, painting, and modeling with clay or play dough, for example. The purpose of using artistic activities in art school routines in Early Childhood Education and the conception of a creative path given by these practices allows the teaching of art to be meaningful and transform the child's imagination into something transformative, innovative, and critical. Therefore, this work is synthesized from a bibliographical study, based on authors and official documents that have historically contributed to the teaching of art in Brazil. The intention is also to emphasize the importance of educational practices in childhood to offer children spaces at school for the full development of artistic and aesthetic experiences, breaking the paradigm that art should be introduced only in loose activities, emphasizing the importance of teaching in an interdisciplinary way to promote a fundamental approach to education.

Keywords: Visual Arts; Child education; Pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil depende da oralidade dos professores e de práticas educativas que desenvolvam a escrita, mas sem deixar de lado as linguagens expressivas presentes na rotina da criança, despertadas nas aulas de Arte. Quando a criança brinca, dança, desenha, faz pinturas ou representações, existe um aprimoramento da comunicação, expressão de ideias e sentimentos, desenvolvendo nos pequenos estudantes capacidades artísticas, influenciadas pela história e cultura de cada indivíduo (CAVALCANTI, 2009).

A fim de mudar a realidade do ensino de Artes Visuais na Educação Infantil, algumas escolas já propõem em seus currículos um lugar especial para o ensino desta disciplina às crianças, orientando-se por meio de diretrizes e documentos oficiais que norteiam e referenciam todo o trabalho dos educadores e da gestão escolar, apontam a necessidade das ações voltadas à valorização das crianças e propõe ensinos coerentes com a capacidade de aprendizagem, de acordo com a idade da criança, além de identificar e conhecer o desenvolvimento gráfico dos alunos durante sua infância (GEREMIA, 2012).

Este trabalho tem como objetivo geral compreender a contribuição do ensino de Artes Visuais na Educação Infantil, identificando a importância da formação artística e estética para as crianças. Como objetivos específicos, estão: reconhecer as linguagens artísticas; identificar o ensino da arte na produção do conhecimento infantil; relacionar as imagens ao aprendizado das crianças.

A relevância do estudo justifica-se pela necessidade que a criança desenvolva experiências artísticas e estéticas, conscientizando alunos e professores da necessidade de ensinar Artes Visuais na Educação Infantil de modo significativo, não reduzindo a disciplina de Artes a decorações da escola em datas comemorativas, mas ampliando os conhe-

cimentos culturais e expressivos da criança, por meio de uma abordagem devidamente planejada pelos professores, que valorize a interação das linguagens artísticas do aluno.

Para tanto, a metodologia utilizada para a realização do trabalho foi a pesquisa bibliográfica com revisão de literatura, buscando em livros, artigos e revistas, autores que tratam a temática, contribuindo para a fundamentação deste artigo.

A LINGUAGEM ARTÍSTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A linguagem artística do ser humano ocorre pela expressão de sentimentos e emoções que correspondem à trajetória de vida de cada indivíduo, marcando sua cultura, histórias e perspectivas. O homem simboliza suas necessidades pela Arte desde o tempo das cavernas, com desenhos nas paredes para registrar os acontecimentos de sua rotina. Ao longo dos anos, a Arte foi adquirindo cor, formato, sons, movimentos, entre outros aspectos que passaram a dar mais sentido à comunicação entre os homens (GEREMIA, 2012).

As crianças representam a linguagem artística desde bem cedo, quando aprendem a rabiscar antes mesmo de pronunciar uma única palavra. A linguagem compõe a leitura do mundo do ponto de vista particular de cada ser humano, cabendo às linguagens artísticas, como a música, a poesia, a pintura, a dança, entre outros, o registro da história das épocas, das preferências nos países e das pessoas, além dos sentidos que mantem todas as culturas vivas (MARTINS, PICOSQUE E GUERRA, 1998).

Já nas obras pré-históricas é possível perceber que o homem manifesta sua capacidade de criação e interpreta a realidade a sua volta de uma maneira particular, mas que representa um conjunto (CAVALCANTI, 2009).

No tempo das cavernas, o homem procurava registrar os movimentos dos animais e a maneira como conseguiram prender sua caça, captando a sensibilidade de abstração humana. A maneira como são representadas as imagens demonstram a necessidade do homem de compreender e apropriar-se da realidade por meio dos símbolos que expressam sua capacidade mental, permitindo que o homem seja capaz de inventar novas formas de linguagem, organizar situações e elaborar respostas para seus questionamentos sobre o mundo e a sociedade (GEREMIA, 2012).

Quando o homem consegue mediar a criação dos símbolos que satisfazem sua necessidade de comunicação ocorre um processo conhecido como humanização, capaz de articular expressões verbais e não verbais dos indivíduos, organizando os conhecimentos de cada um de modo a integrar ao conhecimento dos outros.

Os símbolos verbais e não verbais, portanto, são manuseados pelo homem pela leitura e produção de linguagens. Um signo representa algo para as pessoas de maneira qualitativa, desde que tenha sido decodificado por um intérprete previamente, ou seja, haverá comunicação quando uma determinada palavra fizer o mesmo sentido a todas as pessoas (GEREMIA, 2012).

Assim também funciona com os desenhos, pois não é possível garantir uma forma de linguagem se a imagem de uma maçã, por exemplo, for nomeada ou identificada de maneiras diferentes pelas pessoas. O signo precisa fazer parte das referências pessoais e sociais do intérprete, possibilitando a aplicação de seu objetivo nas mais variadas situações (MARTINS, PICOSQUE, GUERRA, 1998).

Sendo assim, as linguagens artísticas são inventadas pelo homem a fim de produzir uma realidade cultural para interação entre os povos. Tanto as palavras, quanto a escrita e as imagens representam os desejos e as necessidades humanas, cabendo às expressões artísticas como a música, a dança, as representações visuais e o teatro a manifestação dos signos e símbolos que permitem a construção da comunicação expressiva do homem, construindo sua identidade, explorando seus sentimentos e registrando sua capacidade artística.

A imaginação é a responsável pelo contato entre a linguagem artística e a produção de representações pela expressividade. Os gestos, as palavras, os desenhos, as fotografias e a dramatização são ações que permitem à criança, por exemplo, comunicar-se com sua realidade por meio da educação, ou seja, a cultura explorada na Educação Infantil por meio da Arte constrói as linguagens verbais, não verbais e artísticas em cada criança, estendendo a futuros adultos sensíveis, criativos e capacitados para interpretar diversas situações cotidianas (GEREMIA, 2012).

O ENSINO DA ARTE E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS

Na história, a Arte aparece presente nas manifestações culturais de diferentes épocas e povos. Desde os primeiros desenhos realizados pelos pré-históricos nas cavernas, os homens precisaram aprender a construir e desenvolver seus conhecimentos a fim de divulgar esta habilidade artística, compartilhando com os demais indivíduos tudo o que absorveu. A partir de então, a Arte pode ser encontrada em todos os momentos da realidade humana, para simbolizar alegrias e tristezas, além de registrar conhecimentos e desejos (CAVALCANTI, 2009).

Dentro da sociedade, a Arte é encontrada em variados momentos do cotidiano e, além disso, muitas são as áreas profissionais que precisam da Arte para realizar uma boa atividade, desde as roupas desenhas até o design de um ambiente. O aperfeiçoamento das manifestações artísticas depende de alguém que desenhe, costure, decore, elabore, enfim, que concretize a Arte, entendida como algo fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade (BARBOSA, 2010).

A construção do conhecimento na educação depende também da Arte, principalmente se inserida desde a Educação Infantil, momento em que as pessoas estão mais "abertas" à aprendizagem. Porém, a valorização da Arte e da importância de sua interpretação como área de conhecimento aconteceu recentemente, após as reformas educacionais ocorridas no século XX em muitos países do mundo (CAVALCANTI, 2009).

No Brasil, a publicação da Constituição Federal de 1988 foi um importante marco para a educação, com as discussões sobre a necessidade de reformulação da Lei das Diretrizes e Bases da educação Nacional, ocorrida apenas em 1996. Os professores de Arte, neste contexto, insistiram que o ensino básico reconhecesse a Arte, em sua proposta curricular, como uma área do conhecimento fundamental e necessária, assim como as demais áreas que já compunham os currículos educacionais (BARBOSA, 2010).

Alguns protestos aconteceram para reafirmar esta exigência dos professores da disciplina em fazer do ensino de Arte algo obrigatório em todas as escolas de educação básica, conquistada com a regulamentação da nova Lei das Diretrizes em Bases (LDB – Lei n° 9.394/96) que apresenta a Arte como componente curricular obrigatório a fim de promover o desenvolvimento cultural dos discentes (GEREMIA, 2012).

Com a implementação da nova lei, a Arte passa a estar presente nas questões sociais, partindo da educação para o mundo, valorizando as diferentes culturas e elevando a qualidade do conhecimento das pessoas acerca dos patrimônios históricos e culturais que compõe a história. Além disso, o reconhecimento da Arte como disciplina obrigatória nas escolas permite que todos tenham acesso aos códigos artísticos, possibilitando e estimulando, desde criança, às criações e manifestações artísticas, articulando o ensino direcionado a Arte como forma de conhecimento, expressão e linguagem (BARBOSA, 2006).

Os objetivos do ensino de arte nas escolas de educação básica são de formar cidadãos com capacidade conhecedora, fruidora e decodificadora da disciplina, sendo necessária a reestruturação e revisão das práticas docentes para o ensino da Arte. O conhecimento acerca da Arte Visual é de fundamental importância para que a criança aprenda a organizar sua rotina, relacionando o fazer artístico à sua realidade e apreciando as manifestações artísticas ao longo da história de modo que haja uma correspondência entre os objetivos mencionados anteriormente (GEREMIA, 2012).

Uma importante pesquisadora que transformou a realidade do ensino de arte nas escolas foi Ana Mae Barbosa que elaborou a Proposta Triangular pelas vertentes sobre a estética na leitura de imagens, embasada em três eixos fundamentais de ações propostas aos professores de arte: a Contextualização, a Apreciação da Obra de Arte e o Fazer Artístico (CAVALCANTI, 2009).

Dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais que norteiam o ensino da educação básica em todos os níveis, a Proposta Triangular é inserida nos seguintes aspectos: quanto a contextualização, tratando-se à relação entre pesquisa e domínio reflexivo do professor, compartilhado com os alunos por meio do diálogo e da troca de informações, levando a criança ao despertar pelo pensamento crítico sobre o trabalho artístico próprio, dos colegas e dos artistas consagrados na História da Arte.

Segundo Barbosa (2010), apenas estudando a arte e sua história, a criança poderá perceber, imaginar, aprender e fazer conexões entre a realidade e o ensino, sendo capaz de formular hipóteses e teorias sobre os trabalhos artísticos, independente da cultura ou da realidade histórica.

Quanto a Apreciação da Obra de Arte, os Parâmetros Curriculares Nacionais mencionam como o domínio da recepção, sendo a criança capaz de perceber, decodificar, fruir e interpretar a arte e a realidade a qual estiver relacionada. O apreciar envolve desde a produção artística da criança e dos colegas, até a produção histórica da sociedade em diversos momentos, permitindo que o aluno identifique as qualidades estéticas, trazendo significado às manifestações artísticas no cotidiano como um todo (CAVALCANTI, 2009).

O terceiro eixo da Proposta Triangular é o fazer artístico, caracterizado pela maneira como a criança constrói, expressa e representa as informações relacionadas a sua realidade, desenvolvendo a criação por meio das experiências vividas e do uso das linguagens artísticas. Este eixo permite que a criança reconheça suas habilidades expressivas de modo pessoal, valorizando a cultura que a representa (BECKER, 2001).

Dentro da Educação Infantil, a expressão artística é fundamental para o desenvolvimento pleno da criança, além de propor uma aprendizagem significativa e exploratória, levando o aluno a identificar os diferentes materiais a sua volta que podem representar um sentimento ou uma satisfa-

ção da criança. O fazer artístico vai acontecer naturalmente, quando a criança estiver em contato com estes materiais, entendendo que pode construir o que quiser com o que quiser (BARBOSA, 2010).

Confecções com tintas, massinha de modelar, argila, carimbo, entre outros materiais, permitirão que a criança descubra as propriedades e possibilidades de registrar sua arte, sendo capaz de acompanhar a evolução do que criou com as transformações que forem permitidas a ela. O importante é deixar a criança criar sem que haja uma padronização, de modo que o próprio aluno perceba as mudanças que forem necessárias para concluir sua obra.

Becker faz um importante assertiva sobre o ensino de Arte na Educação Infantil:

O trabalho com arte, seja ele com o material que for, precisa ser visto pela professora como um fazer que não se restrinja ao fazer por fazer, mas que ao ultrapassar, esta condição, pela possibilidade reflexiva da própria ação, (re)significa saberes e promove um olhar mais sensível sobre a importância da arte na formação da criança e na formação da professora, assim como recoloca a arte num contexto legitimado num currículo escolar, visto que pressupõe uma professora leitora/produtora capaz, enquanto professora, de construir na formação das crianças, também como leitoras e produtoras de "textos" diferenciados (BECKER, 2001, p.154).

A melhor maneira de ensinar a Arte é integrando todos os seus aspectos em sala de aula, permitindo que a criança seja levada ao interesse pela aprendizagem, identificando a necessidade do ensino desta disciplina, desenvolvendo aspectos artísticos, construindo uma identidade crítica e sensível que permitirão o entendimento das diferentes culturas e diversidades sociais. Desse modo, o respeito pela Arte e a dedicação pela sua aprendizagem acontece de maneira natural em todos os níveis da educação.

APRENDER COM IMAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As transformações tecnológicas atuais influenciam nas perspectivas atuais de vida humana, principalmente no que envolve a comunicação e a educação. A mídia representa boa parte das opiniões do homem, devido à divulgação de propagandas que transmitem cultura para o cotidiano, caracterizada pelas imagens que circulam com frequência em qualquer tempo ou espaço. Compreender a linguagem destas imagens, portanto, é fundamental para que o conhecimento se propague e atinja a todos os indivíduos que convivem em sociedade (CAVALCANTI, 2009).

Como a educação é o ponto de partida para o conhecimento das pessoas, as crianças têm um contato inicial com as imagens dentro das próprias escolas, ao discutirem sobre as imagens que acompanham nas televisões, Internets, entre outros meios de comunicação. As crianças são incentivadas a colorir livros com imagens que simbolizam personagens infantis de figurinos variados, levados desde muito cedo, às influências da mídia sobre as roupas da moda, as melhores cores, valorizando um olhar infantil voltado ao estereótipo, que passa a fazer parte do imaginário da criança (BECKER, 2001).

Este estereótipo imposto pelos meios de comunicação acaba descontextualizando o cotidiano do homem, com a simplificação de imagens que poderiam simbolizar muito para a realidade da criança, principalmente. A própria prática educativa das professoras de Educação Infantil sofre influências com este padrão de imagens, reproduzindo-as e entregando aos seus alunos de maneira natural, arquivando modelos de desenhos para colorir agradáveis aos olhos que limitam a criação dos alunos, estabelecidos a fim de enfeitar a escola e as atividades das crianças, sem muitos propósitos pedagógicos de fato.

Segundo Vianna (2015) o estereótipo é a simplificação no esquematizar de formas e figuras, reduzindo uma expressão artística a sua visualização mais simples possível. O estereótipo é uma representação imóvel de algo já existente, sem que haja a criação por parte de quem reproduz, sustentando uma maneira constante de diferenciar o que é, de fato, mais próximo do belo do que não é.

Os estereótipos que os apontam como maneiras de construir a Arte de maneira desfocada, com clichês sobre desenhos que enfeitam e multiplicam os murais de escolas de Educação Infantil, oferecidos para pintura das crianças que reproduzem uma situação sem uma aprendizagem significativa, reduzindo o ensino de Arte a espaços decorativos de ambientes e portfólios infantis. Com a finalidade de atrair a atenção dos alunos para desenhos bonitos, os estereótipos começam a influenciar a vida humana desde muito cedo, produzindo padrões de beleza que poderiam ser evitados já na própria sala de aula nas escolas de Educação Infantil (BECKER, 2001).

Atualmente, existe uma forte ideia sobre padrões de beleza, impostos pela sociedade de uma maneira geral, ocorrendo mesmo dentro da realidade artística. Conforme as crianças passam a entender que existe o belo e o feio, inicia-se uma forte preocupação em agradar na realização da Arte, acarretando uma disputa entre qual desenho é o mais bonito, deixando de lado a real intenção de fazer a Arte. Os próprios pais incentivam a beleza nas manifestações artísticas dos filhos, deixando a espontaneidade cada vez

mais de lado, refletindo na busca por um modelo que deixam as crianças seguras perante seus pais, colegas e até mesmo professores (VIANNA, 2015).

Esta maneira de ensinar a Arte na Educação Infantil pela reprodução de desenhos data desde o século XIX, predominando até os dias atuais, mantendo moldes padronizados que inibem a criação das crianças. O desenho estereotipado limita a imaginação das crianças, empobrecendo a expressão artística e impedindo que as habilidades dos alunos ocorram naturalmente. Torna-se artística, seguindo este conceito, aquele que faz a representação mais próxima possível da realidade, caracterizando a capacidade de abstração como algo ruim (CAVALCANTI, 2009).

A prática educativa utilizada pelos professores de Educação Infantil precisa dinamizar o ensino de artes visuais, propondo que o aluno seja criativo e esteja aberto à linguagem artística em todos os aspectos, pois apenas assim, o educador vai permitir que o aluno explore materiais e atividades diversificadas para aprender a arte como deve ser, não reduzindo a um simples passatempo em sala de aula (VIANNA, 2015).

Tanto o desenvolvimento da criança quanto seu ritmo de trabalho deve ser respeitado pelos professores de modo que haja uma aprendizagem significativa, além de garantir que imagens variadas sejam introduzidas na realidade da criança a fim de proporcionar um aumento no repertório do aluno para que ele faça arte espontaneamente, mas com a mediação do professor para estimular, intervir e oportunizar experiências cada vez mais prazerosas e ricas para a criança (CAVALCANTI, 2009).

Introduzir ao cotidiano das crianças boas imagens significa ensinar a apreciação das Artes Visuais desde a Educação Infantil, trabalhando todas as linguagens artísticas (pinturas, esculturas, desenhos, cerâmica, entre outros) atreladas às transformações estéticas, como fotografia, moda, propagandas, cinema e todos os avanços tecnológicos que compõe a rotina da criança. Cada modalidade artística é diferente aos olhos do espectador visualmente, mas todas representam a expressão da cultura humana, materializadas em uma forma visível, podendo ser estática ou em movimento, em todas as dimensões e materiais possíveis para aumentar o repertório e a criticidade das crianças (VIANNA, 2015).

Ao manter a introdução das imagens na realidade infantil dentro das escolas, os professores estão propondo uma alfabetização da leitura pela imagem fixa. O contato com o cinema e a televisão permite, por sua vez, que haja uma aprendizagem gramatical da imagem, pois exige a compreensão do vocabulário, associado à imagem, possibilitando um domínio entre elemento, espaço, forma, cores, ilusão, transformação e projeção (BECKER, 2001).

A imagem, neste caso, ultrapassa as veias artísticas, sendo necessário o entendimento no contexto social para que a criança passe a entender no contexto educacional.

Uma atividade sugerida por Barbosa (2006) para a criança da Educação Infantil aprender a ler as imagens artísticas e cotidianas é a realização de retratos e autorretratos, propondo que a criança coloque-se no lugar da obra escolhida, caracterizando-se como a imagem e servindo de moldura, como um quadro com a mesma postura da imagem, a fim de que um colega reproduza sua imagem. Expor trabalhos realizados a partir da criação dos alunos permite que outras crianças sintam estímulos para realizar atividades artísticas.

Sendo assim, o estudo da imagem é uma das ferramentas mais importantes para o ensino de arte, principalmente na Educação Infantil, inspirando a criança para reproduzir suas emoções e não apenas copiá-las de algo estereotipado pela sociedade como belo. A livre expressão no ensino de arte permite que a criança encontre sua capacidade criadora e aprenda a experimentar mediante as variadas situações do cotidiano, dependendo da atenção do professor para observar e descobrir a sensibilidade no olhar de seus alunos, oportunizando a aprendizagem por meio da brincadeira de desenhar, pintar e estar em contato com a Arte.

ARTE VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A escola é o espaço cuja educação acontece com maior frequência, sendo o professor um importante instrumento de ensino para que aconteça a aprendizagem, devido a sua capacidade de interação, comunicação e relação com os alunos, além de dominar técnicas e conceitos próprios de sua disciplina e proporcionar uma dinâmica de ensino por meio de sua capacidade criativa e afetiva com as pessoas que facilitam o processo de ensino-aprendizagem nas salas de aula (CAVALCANTI, 2009).

Quando se tratar de ensinar as crianças, porém, é necessário que o professor esteja satisfeito com sua profissão, pois as crianças da Educação Infantil estão em um momento de descobertas e curiosidades, dependendo da vontade do professor em ajudá-las para que a aprendizagem seja eficaz e significativa. As expressões das crianças, suas brincadeiras e necessidades devem ser levadas em consideração pelos profissionais que desejam trabalhar com a educação delas (VIANNA, 2015).

Neste contexto, a criança interior do professor também precisa ser explorada de

modo que ele possa entender o que seu aluno deseja e qual a melhor prática educativa utilizar que ele entenda determinado assunto. Brincar passa a ser uma interpretação séria de aprendizagem na Educação Infantil que requer do professor uma prática educativa estimuladora às crianças, estabelecendo vínculos com os alunos, respeitando os limites e potencialidades de cada um. Como a Arte é um fazer artístico, o ensino da disciplina precisa ser entendido como ativo e não competitivo, buscando em sala de aula a produção artística dos alunos sem valorização do feio e do bonito, certo ou errado (CAVALCANTI, 2009).

O ensino de arte acaba perdendo o valor quando, na Educação Infantil, a criança ouve julgamentos sobre suas manifestações artísticas, causando uma competição entre os alunos exaustiva, deixando aqueles que ainda vão aperfeiçoar sua arte de lado, valorizando aqueles cuja capacidade artística revelou-se antes do colega (BARBOSA, 2010).

A arte em cada criança deve ser considerada como única, perfeita e valorosa, para que o aluno seja levado a entender que expressar sentimentos, desejos e realidades é a melhor maneira de perceber o mundo individual e coletivamente. Mesmo que algumas produções sejam mais belas do que outras, a criança não pode ser desestimulada a fim de continuar suas manifestações para que o professor perceba e identifique a cultura, os sentimentos e a maneira como a criança enxerga o mundo ao seu redor (BECKER, apud CAVALCANTI, 2009).

O professor de arte na Educação Infantil que se propõe a trabalhar as linguagens da Arte deve valorizar o conhecimento das crianças, aliando a sua formação tudo o que surgir em sala de aula a fim de garantir que as características, interesses e limitações de seus alunos sejam percebidos e utilizados para uma aprendizagem significativa e enriquecedora da Arte (BARBOSA, 2010).

O conhecimento teórico e prático do professor depende de sua afetividade pelas crianças, além do interesse dos alunos para que o trabalho artístico exista em sala de aula, pois não basta exigir da criança que manifeste suas expressões com técnicas e atividades predeterminadas, desconexas à realidade do aluno, é necessário que o professor seja corajoso par transformar o ensino de arte em algo importante para o aluno, inovando as práticas e superando as ideias limitadas sobre o fazer artístico, explorando em seus alunos a potencialidade que vai contribuir para a construção do conhecimento interdisciplinarmente (VIANNA, 2015).

O ensino de arte na Educação Infantil supera os paradigmas que caracterizam a disciplina como momento de lazer, livre expressão, decoração ou passatempo, introduzindo a arte de modo a propor às crianças um envolvimento e conhecimento sobre suas habilidades, potencialidades e capacidades artísticas, pela expressão de pensamentos ou da realidade, saindo do comum, do convencional e do padronizado para a exploração da manifestação artística de cada criança a fim de garantir a construção de uma identidade mais autônoma e segura quanto as suas capacidades (CAVALCANTI, 2009).

Quando a capacidade de criar de uma criança é analisada durante o ensino de artes visuais, a intenção torna-se identificar as possibilidades qeu cada aluno tem em desenvolver determinado pensamento estético e crítico, contribuindo para a realização do processo de ensino-aprendizagem. Como a arte contribui para a ampliação das experiências e desenvolvimentos das pessoas, a estética visual pode ser uma grande facilitadora e influenciadora na sensibilidade ao olhar para objetos e formas, desde a manifestação artística popular até a erudita (BECKER, 2001).

Sendo assim, trabalhar as artes visuais na Educação Infantil auxilia na construção da personalidade adulta mais crítica, sensível e transformadora. É preciso, porém, que cada faixa etária seja respeitada, assim como o nível de desenvolvimento das crianças, pois o pensamento, a imaginação e a capacidade de percepção de um indivíduo não são exatamente iguais ao do outro. A intuição e cognição das crianças devem ser trabalhadas de modo que haja uma integração entre o meio e a capacidade criativa do aluno (CAVALCANTI, 2009).

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI, 1998) aborda o processo de aprendizagem em artes visuais como o momento de criação das crianças, pelo percurso de construção individual que envolve escolhas e experiências individuais, ocorridas pela aprendizagem na natureza e na motivação interna ou externa vivenciada pelo indivíduo. O significado do percurso para criança é possível com a ação educativa intencional, mas a criação artística é um ato que parte exclusivamente das atitudes da criança (VIANNA, 2015).

A atividade criadora da criança pode ser relacionada aos processos de imaginação representada no desenho infantil. A intenção da criança no desenho é expressar o que observou em sua imaginação ou na realidade, dependendo da capacidade criadora de uma situação, presente em todos os momentos e campos da vida humana (PILLOTTO, 2010).

Caso as atividades humanas fossem ligadas apenas à reprodução, a sociedade estaria voltada, eternamente ao passado, adaptando o futuro conforme as necessidades já vividas, sem experimentar algo novo. A atividade criadora surge pra romper com padrões e estereótipos de modo a propor uma

mudança no futuro dos indivíduos, abrindo espaço para as inovações e mantendo as manifestações artísticas relacionadas ao que ainda pode acontecer, seja real ou não (ROCHA, 2012).

Neste sentido, cabe à Educação Infantil a tarefa de proporcionar novas experiências às crianças a fim de desenvolver e enriquecer a capacidade criadora e imaginativa do aluno. Como o desenho representa o registro das atitudes da criança, a percepção de possibilidades que podem ser criadas graficamente configura o desenho como antecessor à escrita, atribuindo sentido na realidade conceitual da criança e não material, ou seja, o indivíduo reconhece o grafismo, manifesta sua ação verbalmente (diz o que vai produzir) e planeja a ação em sua imaginação, criando algo inovador que pode ser explorado posteriormente (PILLOTTO, 2010).

A abstração presente na liberação do ato de desenhar e criar da criança permite que exista uma relação entre seus pensamentos e a realidade, pois ao liberar de sua memória o grafismo, ela configura uma linguagem verbal que está diretamente relacionada às linguagens artísticas, observadas no instante que a criança desenha e depois explica o que desenhou (VYGOTSKY, 2009).

O ensino de arte visual na Educação Infantil deve, portanto, objetivar esta criação da criança por meio de atividades que proporcionem práticas educativas como o desenho, a pintura, a colagem, a modelagem, as construções com sucatas, a elaboração do espaço e as brincadeiras como um todo, atribuindo significado em tudo que for proposto à criança. O enfoque deve ser o olhar infantil, permitindo experiências criadoras aos alunos que levem à vivência estética da linguagem artística (PILLOTTO, 2010).

A escola e os professores devem valorizar a infinidade de materiais acessíveis às crianças de modo que a realidade seja interpretada na imaginação nas mais variadas formas e propostas. O aluno precisa ter a oportunidade de aprender a arte em inúmeras experiências, possibilitando o processo criativo e contínuo de aprendizagem, podendo caracterizar no domínio posterior das linguagens artríticas e estéticas ou não, dependendo da valorização atribuída à disciplina e das habilidades de cada criança (ROCHA, 2012).

A arte não pode ser reduzida à afirmação da realidade, principalmente na Educação Infantil. Ao abrir espaço para a criança perceber a arte, o professor proporcionará que a criança crie de maneira expressiva, sem que haja restrições ou impossibilidades, promovendo um significado importante na formação da personalidade do indivíduo, afinal a realidade também passa pelo processo de criação, sem cópias ou padronizações (MOREIRA, 2012).

A educação por meio da sensibilização das manifestações artísticas oferece uma reflexão às crianças de misturar o real à imaginação, ampliando as experiências pessoais e coletivas. Ao condicionar a criança a organizar e estruturar o conhecimento pelas descobertas diárias é um desafio necessário que estimula a capacidade de percepção e compreensão, movimentando o sujeito a refletir entre a ordem e a incerteza, a influência e a autonomia, o raciocínio e o sonho, a ética e a estética (LUQUET, 2016).

A educação, além de informar ou formar pessoas, é a transformação dos conhecimentos do indivíduo, relacionando a cultura social às realidades pessoais. Sendo assim, a educação está em um constante processo de expansão dos horizontes das pessoas, apresentando alternativas de escolha. A arte, neste contexto, articulada à educação infantil atribui significado às crianças na compreensão dos atos estéticos e das linguagens artísticas trabalhadas com cada aluno a fim de promover a pluralidade do homem (BARROS, 2009).

O desafio dos professores de Educação Infantil é, justamente, abordar o conhecimento em todos os aspectos e formas, cabendo ao ensino de artes visuais a perspectiva de entender o mundo e criar situações na sociedade, levando a criança a imaginar e perceber que seus desejos e sentimentos podem ser expressos de maneira artística sem que haja uma repressão entre o que é belo e o que não é. A articulação entre práticas pedagógicas e necessidades da criança transforma o ensino de arte em algo significativo e prazeroso, permitindo que a criança cresça entendendo a importância da arte em sua vida, enxergando a sociedade com mais sensibilidade e criticidade (FERREIRA, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de arte na Educação Infantil é fundamental para que ocorram manifestações artísticas nas crianças desde bem cedo. Para tanto, é necessária uma formação sólida e específica das professoras que atuam neste nível de educação básica, permitindo que todos os campos do conhecimento sejam explorados nas crianças, proporcionando uma aprendizagem significativa para desenvolver todas as linguagens possíveis no aluno. A escola de Educação Infantil deve ser um espaço de cuidado com a criança, praticando atos de afeto entre os envolvidos com a educação, possibilitando a ampliação do conhecimento e da sensibilização dos sujeitos com a sociedade.

Quando a arte é vista como uma disciplina transformadora e importante para o currículo, tal como as demais áreas do conhecimento, fica evidente a necessidade de quebrar os paradigmas sobre a interpretação do ensino de arte apenas como atividade de

recreação, de passatempo ou de decoração realizadas nas escolas. Sendo assim, os desenhos apresentados aos alunos devem propor a expressividade infantil, respeitado pelo conhecimento do professor acerca das fases e estágios da infância, entendendo o grafismo como uma ação pedagógica, que possibilita novas maneiras práticas de ensinar a arte desde os primeiros anos escolares dos alunos.

As manifestações artísticas infantis não serão desenvolvidas, porém, quando as atividades propostas não levarem a criança à exploração dos materiais a sua volta. A elaboração e organização de atividades específicas são fundamentais para que haja uma rotina na aprendizagem, sem limitar as crianças ao tempo preestabelecido, exigindo uma observação do professor acerca do desenvolvimento das atividades para seguir com novas propostas ou permanecer nas atuais, dependendo do interesse das crianças. Cabe ao professor propor situações que desafiam a capacidade crítica das crianças, provocando uma ampliação no repertório imaginativo dos sujeitos por meio da curiosidade, promovendo a aprendizagem significativa.

A prática educativa de artes visuais na Educação Infantil depende, também, da criatividade e relacionamento do professor com a disciplina, estando aberto às linguagens artísticas de modo a ensinar aos alunos as diferentes possibilidades de expressão, utilizando materiais diversificados e promovendo atividades que envolvam o dinamismo e práticas educativas inovadoras. O professor deve associar às imagens da realidade infantil às imagens nascidas da interpretação de cada aluno para uma determinada situação.

Compreender o ensino de arte visual como fundamental para a Educação Infantil é promover o pensamento crítico, transformador e participativo das crianças de modo a formar cidadãos mais sensíveis às necessidades reais da sociedade, valorizando a história de cada povo e a cultura, relacionando-as à espontaneidade de criar maneiras de enxergar o mundo, levando a criança ao envolvimento com o processo de conhecimento, permitidos por meio de uma educação significativa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. Por Amor e Por Força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. C. S. HORN, M. G. S. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. Educação Infantil: Pra que te quero? Porto Alegre: ArtMed, 2010.

BARROS, M. Exercícios de ser Criança. Rio de janeiro: Salamandra, 2009.

BECKER, R. N. A arte na formação da professora das séries iniciais do ensino fundamental. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001

CAVALCANTI, M. M. H. Educação Infantil: crescendo e aprendendo. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: 2009.

FERREIRA, S. Imaginação e linguagem no desenho da criança. Campinas: Papirus, 2008.

GEREMIA, D. Artes Visuais na Infância: contribuições para o desenvolvimento infantil. (Tese de Mestrado). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul: Santa Rosa, 2012.

LUQUET, G.H. O desenho infantil. Porto: Livraria Civilização. Editora. 2016

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MOREIRA, A A. A.. O espaço do desenho: A educação do educador. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012

PILLOTTO, S. S. D. A trajetória histórica das abordagens do ensino e aprendizagem da arte no contexto atual. In: Revista Univille, 2010.

ROCHA, R. C. L. História da Infância: Reflexões acerca de algumas concepções correntes. Analecta. Guarapuava, /PR, v. 3, jul – dez, 2012

VIANNA, L. M. R. Do desenho estereotipado à desestereotipação. Anais do 1º Seminário Nacional sobre o papel da arte no processo de socialização e educação da criança e do jovem. São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul 1995.

VYGOTSKY, L. S. Imaginação e criação na infância. Trad. Zoia Prestes. Ana Luiza Smolka (Comenta). São Paulo: Ática, 2009.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DOS PEQUENOS LEITORES

ALINE ISIDORO DE FRANÇA

RESUMO

O objetivo deste trabalho é reconhecer a importância da literatura no desenvolvimento da Educação Infantil por meio de contos e incentivar o hábito de ler, é nesta idade em que se formam todos os hábitos. Quando a criança entra em contato com literatura, com obra literária escrita, passa a ter uma compreensão maior de si e do outro, tendo assim a oportunidade de desenvolver e desencadear seu potencial criativo e ampliar os horizontes da cultura e do conhecimento, visualizando desta forma o mundo e a realidade que a cerca. Em nosso país infelizmente pouco crianças tem o hábito de ler, e há crianças que tem o primeiro contato com a literatura somente quando vão à escola.

Palavras- Chave: Desenvolvimento infantil, Literatura, Leitura, Contos.

ABSTRACT

The objective of this work is to recognize the importance of literature in the development of Early Childhood Education through stories and encourage the habit of reading, it is at this age that all habits are formed. When children come into contact with literature, with written literary works, they begin to have a greater understanding of themselves and others, thus having the opportunity to develop and unleash their creative potential and broaden the horizons of culture and knowledge, visualizing in this way the world and the reality that surrounds it. In our country, unfortunately, few children have the habit of reading, and there are children who only have their first contact with literature when they go to school.

Keywords: Child development; Literature; Reading; Stories.

1 INTRODUÇÃO

Para conceituar - se a literatura infantil, é preciso proceder a uma consideração de ordem histórica, uma vez que não apenas o gênero tem uma origem determinável cronologicamente, como também seu aparecimento decorreu de exigências próprias da época. Assim, há um vínculo estreito entre seu nascimento e um processo social que marca indelevelmente a civilização europeia moderna e, por extensão ocidental.

A psicologia infantil responsabiliza se pela teoria da formação da criança, sua aplicação no campo didático relaciona se a pedagogia. E repercute ainda no terreno artístico, quando do aparecimento da literatura infantil.

O mundo do faz- de- conta e a magia da leitura nos leva ao encantamento do mundo imaginário. Ao oferecermos à criança subsídios, meios para a apropriação dos contos de fadas, permitimos-lhe buscar soluções para seu conflito interno, a partir daí temos o propósito de lhe favorecer o contato com a literatura que traz conhecimentos fundamentais para seu desenvolvimento, e permitir-lhe ver a realidade do mundo como sujeito a modificações.

Em contato com narrativas ancestrais de histórias sobre a contribuição social da humanidade e de compreensão da natureza humana, e dramatização, a criança pode se permitir viver vidas que não seja sua, com isso ressalta a importância dos contos de fadas para o desenvolvimento e construção da subjetividade e do conhecimento infantil.

2 A LITERATURA INFANTIL

A leitura no contexto brasileiro é vista como opróbrio, já que os índices têm mostrado que maioria dos brasileiros não possui o hábito de ler ou leem muito pouco e, para que esse cenário mude torna-se necessárias campanhas de estimulo à leitura. O Brasil possui o índice de leitores menor do que os países vizinhos considerados mais pobres. Por esse motivo, a prática da leitura precisa ser estabelecida por três pilares, constituído da família, escola e biblioteca, senão abranger os três ao menos em um dos pilares precisa desenvolver o encanto das crianças pela leitura. (Ferreira O Globo, 2015).

Tendo em vista que a escola tem entre as suas funções a formação plena do cidadão, ela precisa se empenhar para fazer da leitura uma prática agradável entre os alunos. Cunha (2005) esclarece que a leitura permite que o educando aprenda sempre, constantemente; no entanto, pode ser vista por alguns apenas como uma decodificação de signo linguístico, no entanto para outros é muito além do que decodificação é uma compreensão do que eles significam na comunicação.

A leitura é tema de discussão no ensino fundamental em razão ao número de reprovações que ocorre, em sua maioria, no final da primeira série, pelo fato de não aprenderem a ler e a escrever e na quinta série por não alcançar o uso eficaz da linguagem. Isso acontece porque os sistemas de ensino têm dificuldade de ensinar a criança a ler e a escrever (PCN, 1997 p.19).

De acordo com o PCN (1997), existem algumas concepções sobre a aprendizagem

da leitura primordial, como já citada aqui se refere ao entendimento que se tem da leitura como apenas uma decodificação e por causa desse equívoco no seu entendimento as escolas tem formado alunos capazes de decodificar vários textos, entretanto, em sua maioria, tem grandes dificuldades de entender o que leem.

Torna-se imprescindível que a escola reconheça a importância de realizar a leitura com seus alunos; para Cagliari (2009) feita de forma individual a leitura se torna uma prática de absorção do conhecimento, interiorização e reflexão. Dessa forma, a escola que não desenvolve uma prática de leitura com seus alunos não dá a 7 oportunidade de leitura pode cair no fracasso. O autor ainda ressalta que há diferenças na leitura da criança e do adulto, como também não existe ler bem ou mal, nenhuma criança vai ler como a professora e a condição social dela também vai interferir na sua interpretação.

Segundo Cunha (2005), às vezes cometemos erros ao dizer que um aluno lê bem, mas que não compreende nada, e a melhor forma de nos referirmos a esse fato é dizermos que o aluno fala bem, mas não compreende o que ler. Entendendo dessa forma que a leitura está ligada ao sentido da compreensão.

Compreende-se que toda a pessoa tem uma forma de ler e a mais praticada na escola é a visual e silenciosa em que os alunos são incentivados pelos docentes a fazer a leitura de forma silenciosa, claro que para quem já sabe ler isso se tonar uma simples tarefa, mas para aqueles alunos que ainda não sabem ler e tem dificuldade para decifra algumas palavras essa tarefa não é fácil, cada docente precisa entender que há crianças que levará mais tempo do que outras para aprender ler e a escrever as palavras. (Cagliari, 2009, p.138).

Nos séculos XVI e XVII, ocorreu o nascimento da sociedade moderna e o surgimento do status de infância. No qual as crianças eram vistas como adulto em miniatura. A literatura infantil surgiu no século XVI e XVII, nesta época houve mudanças na estrutura da sociedade, devido à elevação da família burguesa.

A urgência dessa literatura associa-se a função utilitário-pedagógica, já que as histórias eram elaboradas para serem convertidas e tornando-se divulgadoras dos novos ideais burgueses. Segundo Vasconcelos (2003) houve essa mudança devida outro acontecimento da época:

A emergência de uma nova noção de família, que já não era mais centrada num único núcleo, queria manter a sua privacidade, recusando a influência de parentes em seus assuntos internos. Nesta época não havia diferenciação de tempo diferente, a criança não era vista como criança, mas um adulto em miniatura, já que pequenos e grandes compartilhavam os mesmos eventos.

O que gerou a união familiar foi à valorização da infância, com certo controle do desenvolvimento intelectual da criança e emoções manipuladas; no entanto a literatura infantil e a escola foram inventadas como a primeira reforma, assim designando as escolas e a literatura a caminharem lado a lado era uma missão. Portanto, os laços entre literatura e escola começaram a estreitar, porém para se adquirir livros era necessário de que as crianças tivessem o domínio da língua escrita e a escola era responsável por este desenvolvimento. De acordo com Lajolo &Zilbermam (2002, p.25)," a escola passa a habilitar as crianças para o consumo das obras impressas, servindo como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo".

A formação e a evolução é uma fase especial da infância que devem ser respeitadas e cultivadas. Vasconcelos (2003, p.14) afirma que:" Não há melhor meio de se educar do que por meio das histórias".

No século XVIII surgíramos livros para o público infantil. Autores como La Fontaine e Charles Perrault escreveram suas obras visando os contos de fadas. No entanto a literatura infantil vem se destacando e ocupando seu espaço, e outros autores foram surgindo como Hans Christian Andersen os irmãos Grimm e Monteiro Lobato.

A literatura infantil nesta época era tida como mercadoria, e a sociedade aristocrática que a conceituava assim, com o tempo vira a sociedade crescer e modernizar-se com a industrialização e a expansão da produção de livros.

Após a expansão encontramos outro enfoque para a literatura infantil, que na verdade é uma literatura direcionada para adultos e aproveitada para as crianças. Seu perfil era didático pedagógico de suma importância que se baseava em uma linha que chamamos de paternalista; moralista, centrada numa representação de poder.

Porém a literatura tinha o objetivo de estimular a obediência, segundo a igreja, ao governo ou ao senhor. A literatura trazia a intencionalidade em que cujas histórias tinham o objetivo de premiação e punição, assim castigando o que lhe era considerado mal.

Até a década do século XX, eram produzidas obras didáticas para a infância que apresentavam um caráter ético-didático, ou seja, o livro com uma única finalidade, a de educar, apresentar modelos; e a de moldar a criança conforme as expectativas dos adultos. A obra literária não propunha o objetivo de desenvolver o prazer pela leitura; no entanto as histórias que relatavam a vida de forma lúdica eram muito poucas.

A visão de mundo maniqueísta pas-

sa a ser substituída por volta dos anos 70, na qual a literatura infantil passou por uma transformação que foi revalorizada com a contribuição em grande parte com as obras de Montéiro Lobato, no refere-se ao Brasil; espalhando-se pelos caminhos da atividade humana, dando valores ao cotidiano, a família; a aventura; a escola; o esporte as minorias radicais; as brincadeiras; infiltrando-se até mesmo no campo da política. No entanto podemos dizer que a Literatura Infantil tornou-se muito mais ampla, propiciando e proporcionando a criança meia para o seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo indiscutíveis.

Segundo Abramovich (1997) as crianças passam a visualizar de forma mais clara quando elas ouvem as histórias, já que estas histórias trabalham a existência dos problemas de infância, tais como medos; curiosidades e a dor da perda. São por meio das contações0 de histórias que se descobrem outros lugares; outros modos de ser, agir e pensar, passando a tomar conhecimentos de outras regras, éticas e um novo olhar.

Segundo Vasconcelos (2003) as histórias informais, ou seja, domésticas deveriam ser vistas com um olhar diferenciado, com mais seriedade, no entanto os contos infantis poderiam ser lidos com mais frequência pelos educadores da educação infantil.

Na verdade, as histórias deveriam ser contadas não somente nas escolas para as crianças, mas também pelos seus pais. Segundo a autora," É necessário ter em mente que todo o patrimônio da humanidade vem da Literatura". Até os dias de hoje e creio que será sempre, já que a função da literatura é "agradar, comover, instruir". (VASCONCELOS, 2003, p.10).

Privar a criança das histórias, contos e encantos e que por muita das vezes vem por meio das gravuras, cores e formas é sufocar a riqueza do seu mundo interior. Visto que para Zilbermam (2003).

A criança entende a história sem este pressuposto do adulto. Sua compreensão da realidade, existência e vida, ainda não, se baseiam em processos linguísticos de comunicação, mas nas relações sociais primárias e nas próprias atividades. (ZILBERMAM,2003, p.45).

Podemos dizer que a criança por meio da literatura adquire uma postura na qual passa a ser crítico-reflexivo, mediante a sua formação cognitiva, sendo assim quando a criança ouve e leem histórias ela é capaz de indagar, fizer comentários, discutir sobre o assunto; além de promover a interação verbal, No entanto essa relação vem ao encontro das noções de linguagem de Bakhtin (1992). Para Bakhtin essas relações e associações fazem parte do caráter coletivo e social.

O conhecimento é adquirido por meio da evolução do confronto, da interlocução, da contrariedade. A linguagem apresenta-se construtiva, ou seja, o pensamento é construído a partir do pensamento do outro, no entanto pode-se dizer que é uma linguagem dialógica. Bakhtin (1992) acrescenta que:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo, o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, comas suas ações.

(Bakhtim, 1992, p.112).

A partir da visão da interação social e do diálogo, pretende-se compreendera relevância da literatura infantil. Segundo afirma Coelho (2001, p.17), "é um fenômeno de linguagem resultante de uma experiência existencial social e cultural". A leitura faz parte do processo em que o leitor pratica e realiza um trabalho ativo da construção do significado do texto. Segundo Coelho (2002) a leitura é condição básica do ser humano a fim de compreender o mundo.

Segundo Coelho (2000, p. 161), livros que contam histórias por meio da linguagem visual, sem o suporte de textos narrativos ou com o apoio de pequenas falas escritas, são chamados de livros de imagens. Esses modelos de livros sem palavras apresentam muitas estratégias que possibilitam para as crianças o reconhecimento dos seres, das coisas e dos acontecimentos que se movem e se misturam no mundo no qual elas estão inseridas:

Há prazer de folhear um livro, colorido ou branco e preto [...] livros feitos para crianças pequenas, mas que podem encantar aos de qualquer idade, são, sobretudo, experiências de olhar, de um olhar múltiplo, já que se vê com o olhar do autor e do olhador / leitor, ambos enxergando o mundo e os personagens de modo diferente, conforme percebem o mundo. Saborear e detectar tanta coisa que nos cerca usando este instrumento nosso tão primeiro, tão denotador de tudo, a visão. (ABRAMOVICH, 1991, p. 33).

A compreensão e o sentido começam a fazer parte do mundo da criança quando ainda bebê em seus primeiros contatos, no entanto os odores, o toque os sons, e o paladar de acordo com Martins (1974) fazem parte dos primeiros passos para aprender a ler. Porém ler não significa somente a decodificação de símbolos, mas relaciona e envolve uma série de fatores estratégicos que permite a compreensão da leitura do indivíduo. No entanto a capacidade de aprender a ler esta relacionada ao contexto pessoal de cada indivíduo. Lajolo (2002) afirma que cada leitor, entrelaça o significado pessoal de sua leitura de mundo com diversos significados encontrados ao longo da história de um livro. Foram encontradas as primeiras publicações para o público infantil nos fins do século XVII e durante o século XVIII, já que surgia uma concepção de criança e de família nesta épo-

ca. A organização escolar e a cultura sofreram grandes transformações na Idade moderna e solidificadas no século XVIII.

No entanto a família burguesa passou a se desestruturar, e passou a não se importar com os elos de familiares e parentescos para a sua ascensão, dando a partir daí o surgimento à estrutura "uni familiar privada". Esse movimento familiar realçava vínculos afetivos mais fortes. Após a mudança de concepção começou-se a pensar e refletir numa literatura para crianças, crianças estas que eram vistas como adulto em miniatura. Nesta época a literatura era baseada em valores e normas a serem seguidos para que as pessoas de forma ponderada pudessem viver e relacionar-se no meio social em que viviam. Nesta época viveu uma posição hierárquica, já que o adulto sempre estava à frente das crianças, entende-se neste contexto que, a criança era simplesmente o reflexo que o adulto e a sociedade desejavam que ela fosse.

Os primeiros escritos literários direcionados para as crianças foram realizados por educadores, em razão ao forte caráter educativo, e pelo fato de vencerem a manipulação do indivíduo, porém a produção literária não é vista como "arte", por ter uma finalidade pragmática, e por ser maioria dos escritores pedagogos. Afirma Barth apud Góes.

A tendência de faze - lá veículo de formação moral tornou-a muitas vezes, insossa. Ao invés de deixar falar as coisas e os fatos, fala o autor em demasia. Ao invés da vida real, aparecem repetidas vezes a representação em que enxergam os bons e o mau caráter, como tipos extremados nos dois sentidos – de modo que se recompensa excessivamente o bem e se castiga da mesma forma o mal. (Barth apud. Góes. 1991 p.06).

Segundo Coelho, (1991), o individualismo e suas verdades são como pedras no sistema. Na sociedade tradicional (liberal, cristã, pragmática, burguesa, progressista, patriarca, capitalista) parte do indivíduo, e nele encontramos seu sustentáculo. Embora ideais gêneros estivessem visando à coletividade, na prática, uma competição fortemente individualista, que no caso era à base do sistema, e que acabou se transformando no poder absoluto das minorias; e quando se negava uma educação para o processo de desenvolvimento do ser em sua inteireza, ao mesmo tempo era lhe derivado o direito de livre expressão. E com todo esse processo, novamente havia contribuição para que a classe dominante continuasse em evidência, e assim a escola e a sociedade faziam parte do processo de manipulação das crianças, em que as crianças acatavam normas sem questionar.

No que diz respeito à aprendizagem da leitura, Coelho (2000), orienta que no período dessa descoberta, o adulto responsável pela educação do pequeno leitor deve utilizar textos breves, combinados com grande quantidade de imagens e com poucas páginas, cujos temas fundamentais a serem abordados devem ser simples, fáceis de decifrar, e que, de um livro para o outro, serão esclarecidas as dificuldades de compreensão e entendimento da leitura para essa fase do pré-leitor. Esses livros devem especialmente retratar de coisas e objetos vivenciados no dia a dia da criança, como comer, dormir, brincar, vida familiar, higiene, lazer, entre outros, o que possibilitará o meio de acesso á realidade das experiências existenciais da criança.

Constata-se que a literatura infantil está sendo trabalhada e contada na maioria das instituições escolares, na perspectiva de explorar o "criar formativo", mediando e possibilitando a fluência dos indivíduos, e tendo os fatores emotivos e psíquicos como meios indispensáveis para a transcendência e desenvolvimento dos seres. Assim tornando o seu desenvolvimento cognitivo mais seletivo e aguçando cada vez melhores leituras.

Segundo Sobrinho (2000, p.13), o ano de 1967 "pode considerar-se a data a partir da qual se pode falar de nascimento de uma autêntica literatura para a infância e juventude". Em 1967 Charles Perralt, cria os contos de outrora, que estão divididas em oito narrativas em prosa e três em verso, por meio desta criação, surgem, ou seja, nascem os personagens universais, assim como a Bela Adormecida, Chapeuzinho Vermelho Gato de Botas, e outros na qual o desencadear da história deveria ter uma moral.

Em 1754, ocorreu um fato muito importante, na propagação a literatura infantil, em que John Newberg inaugurou, ou seja, abriu a primeira livraria e editora direcionada especialmente para as crianças, que ficou conhecida como A Bíblia e o Sol. Com a criação de livros com a criação de livros dourados para meninas e meninos a livraria editou e publicou inumeráveis obras, além de lançar a primeira revista infantil do mundo. No século XVIII, dois grandes e importantes títulos da literatura infantil são publicados: Robson Crusoé, de Daniel Defor e As viagens de Jonathan Swift.

Essas ações eram direcionadas para o público infantil, no entanto, somente no século XIX o Romantismo resgata a criança como sujeito que necessita da fantasia. E neste século surgem grandes nomes, tais como os Irmãos Grimm e Hans Christian Andersen, que tiveram várias de suas obras imortalizadas, na qual se tornaram clássicos da literatura infantil, como Branca de Neve e João e Maria, dos irmãos Grimm e o Patinho Feio, Soldadinho de Chumbo e A pequena vendedora de Fósforo, de Andersen. As ilustrações passam a ter um papel muito importante nos livros infantis, já que se cria um meio de mercado promissor para os ilustradores. Ganhou

destaque as narrações de aventuras e viagens consagrando autores como Julio Verne e Mark Twain, entre outros. Aumentando o interesse pela fantasia, na qual merece destaque a obra Alice no País das Maravilhas, de Lewer Carrol e as Aventuras de Pinóquio, de Carlos Collodi.

De acordo com o autor, Sobrinho (2000), o século XX é um século cheio de livros quando: A literatura infantil se fortalece e adquire autonomia e os autores passam a tomar muito mais em consideração a psicologia e as vivências de seus jovens leitores. (Sobrinho, 2000, p.18).

Em suas considerações, Castro (2004, p. 169) salienta que ao contar uma história com figuras ilustrativas, sem o uso da palavra escrita, faz-se necessário, que o adulto explore os detalhes que aparecem no livro, partindo de uma análise geral, indagando o que as crianças veem e percebem, tais como, as pessoas, os objetos, as paisagens que aparecem na história e suas características, estimulando assim, o pensamento na criança.

Esse tipo de leitura representativa pode estar presente na rotina diária do pré-leitor, ou seja, não há um período especifico para despertar o gosto e o interesse pela leitura, esses momentos de descobertas devem ser explorados pelo adulto, a partir das possíveis oportunidades de contato da criança com o livro infantil.

Para Zilbermam (2003), os contos folclóricos colecionados pelos irmãos Grim, e outros não eram "fabulosos", isso primitivamente, e além do mais não eram restritos a certa idade. A princípio o conto era contado por adultos e para adultos. À vontade, o desejo o impulso de contar histórias nasceu no homem a partir do momento na qual ele sente a necessidade de compartilhar com outros alguma experiência sua, que pudesse ter significado para todos.

O povo de orgulhava de suas histórias, tradições e lendas, no entanto as expressões de suas culturas devem ser preservadas, porém aqui se concentra a relação entre literatura e oralidade. A literatura infantil, hoje conhecida por clássica, encontra-se na Novelística Popular Medieval, entretanto suas origens são da Índia.

O livro infantil traz a função estético-formativa, a educação da sensibilidade, envolve e relaciona a beleza das imagens, tornando mais atrativa o envolvimento emocional da criança, há emoções poéticas que são de certa forma acessíveis a todas as crianças, estando à poesia presente ou não nos livros infantis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além de ensinar a ler e escrever, se tornou função da escola demonstrar, por meio de práticas significativas e carregadas de sentido, que a escrita é um instrumento cultural por meio do qual é possível comunicar-se, registrar opiniões e ter acesso ao conhecimento, entre outras finalidades. Contudo, tanto para estimular o processo de alfabetização, quanto para aprofundar o nível de letramento das crianças, oportunizando lhes contato com a maior diversidade possível de textos que circulam na sociedade, requer práticas pedagógicas intencionais e planejadas.

Por isso, destacamos neste artigo, a importância do contato efetivo com um tipo de texto – o literário – por compreendermos que se trata de um gênero textual que prima pela fruição e pela ludicidade. Isso significa que os professores em todas as práticas pedagógicas, sejam as que pretendem ampliar o nível de letramento das crianças ou as voltadas para o processo de alfabetização, ao objetivarem a ampliação das experiências da criança com a linguagem escrita, podem recorrer à magia e ao encantamento proporcionado pela literatura infantil.

A leitura é um meio de conhecer a si próprio, quando lemos pensamos e repensamos sobre nós mesmos, ao concordar ou não com os pensamentos no qual o autor atribui, a leitura torna o indivíduo um ser crítico e pensante diante da vida. A leitura exala para a contribuição da expressão de pensamentos e sentimentos, auxiliando a criança em seus momentos de dificuldades e ampliando a compreensão do mundo a sua volta.

A literatura infantil, proposta e utilizada no dia a dia em sala em sala de aula enfatiza certo fascínio. Os professores conquistam seus alunos por meio da literatura, levando-os ao mundo imaginário, a interação de uns com os outros e promovendo para que os alunos percebam que a escola não é somente um local de obrigações e deveres.

No momento da contação de histórias, as crianças dão asas à imaginação, passam a vivenciar os personagens da história, vivendo nos lugares nos quais os contos abrem as portas da imaginação, as crianças incorporam os personagens e da mesma forma as competências para o seu desenvolvimento e interação, promovendo a socialização, os aspectos cognitivos, psicomotores e afetivos. A partir da literatura, o leitor começa a desenvolver o seu lado lúdico, que contribui para a sua formação como indivíduo e proporciona um meio de acesso á uma parte da herança cultural da humanidade.

A criança por meio das interações vai construindo conhecimentos sobre o mundo no qual está inserido, com uma ação coletiva, meios de aprendizagem de uns com os outros. No âmbito escolar, o aluno tem a oportunidade de se expressar, de indagar, refletir sobre suas ações e questões pessoais ou sociais. O professor como mediador perante tais situações tem autonomia para proble-

matizar as aprendizagens, lançando aos educando desafios e diagnosticando pontos de partida para o trabalho pedagógico.

Tendo em vista que o aprendizado da literatura e da escrita se dá por meio do uso da linguagem e com a compreensão de seus usos, no cotidiano escolar a literatura infantil é encaminhada para as múltiplas linguagens, possibilitando assim ser usada para a compreensão de ideias, resumindo de forma simples e objetiva os processos experimentados pelas crianças em seu contato com as histórias. A aprendizagem da literatura se inicia antes da aprendizagem das letras, quando é contada uma história, ou seja, alguém lê a criança ouve com prazer, e se volta para os enigmas chamados letras, quer decifrá-los, compreendê-los, porque eles são chaves que abrem o mundo das maravilhas que encontramos nos livros.

A literatura infantil é essencial no cotidiano escolar para se desenvolver as estruturas linguísticas, é lendo, ouvindo, interagindo com as histórias que as crianças vão adquirindo, tomando posse dos mistérios da língua materna, e assim facilitando a produção e a compreensão de outros tipos de texto. No entanto, a forma de aprendizado não pode ocorrer desvinculada do papel social do ato de escrever, porém o ato de ler e escrever não depende somente do exercício de decodificação e de habilidades, mas de dois aspectos da língua: o funcionamento de sua estrutura e do modo como é usado em sociedade.

Torna-se funcional o aprendizado da literatura e especialmente vai incorporando à atividade social da criança, não se tornando mecânico e passando a ter um peso real no desenvolvimento de quem aprende. No intuito de proporcionar avanços significativos e efetivos no uso a linguagem, a escrita passa a ser vista como uma das descobertas feitas pela criança dentro dos processos de desenvolvimento linguístico.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1992.

_____. O estranho mundo que se mostra às crianças. 4. ed. São Paulo: Summus, 1983.

ABRAMOVICH, FANNY. Literatura Infantil Gostosuras e Bobices. São Paulo: Spicione, 1997.

BAKHTIN, Mikhail V. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BETTELHEIM, B. A psicanálise dos contos de fadas. 11ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1996

CADERMATORI, Lígia. O que é Literatura Infantil. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. Literatura Infantil: estudos. São Paulo: Lótus, 2003.

CASTRO, Célia Romea. Linguagem oral e escrita na Educação Infantil. In LLEIXA, Arribas Teresa (Org.). Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar. 5 ed. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COELHO, Nelly Novais. Literatura infantil: Teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2002.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

VASCONCELLOS, C. S. (2003). Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito e transformação. São Paulo: Libertad.

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

COELHO, Nelly Novaes. Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo europeias ao Brasil contemporâneo. 4. ed. São Paulo: Ática, 2001.

---------- Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ZILBERMANN, Regina; LAJOLO, Marisa. Literatura Infantil – História e Histórias. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

VYGOTSKI, L, S. O desenvolvimento Psicológico na Infância. São Paulo:

Martins Fontes, 1999.

O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O CURRÍCULO DA CIDADE

ANA ARAÚJO OLIVEIRA GONÇALVES

RESUMO

Este artigo tem como objetivo mostrar que a ação docente é precursora de uma educação de qualidade e integral, visando uma formação plena do sujeito e a relação com o recém-elaborado Currículo da Cidade. Serão abordados o caráter formador do Docente, planejamento pedagógico, o Currículo da Cidade, as intervenções pedagógicas e a educação integral. Cabe ao docente apresentar às famílias/responsáveis as observações sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e crianças que são atendidos, além de um retrato das propostas de atividades realizadas nas Unidade Escolares.

Durante o ano letivo, as atividades apresentadas nas unidades educacionais baseadas no Projeto Político Pedagógico e nos documentos que regem a Educação Infantil como por exemplo, o Currículo da Cidade de São Paulo, estão relacionadas a possibilitar aprendizagens significativas, visando o desenvolvimento integral dos bebês, dando voz ao protagonismo infantil, suas narrativas e produção de cultura através das interações, brincadeiras, respeito e contato com a natureza, o cuidado de si, do outro, e buscando a autonomia da criança e bebês.

O trabalho Docente terá como base os documentos curriculares vigentes. Utilizando-se como base os documentos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo e demais órgãos que regem a educação no Brasil, tais como a BNCC, PPP das Unidades Educacionais e o Currículo da Cidade de Educação Infantil. Esses documentos norteiam nossos trabalhos, garantindo assim, as nossas crianças, o direito a aprendizagem. Respeitando a individualidade e especificidade de cada criança, seus limites, potencialidades e suas vivências, valorizando a diversidade cultural na qual está inserida.

Palavras-chave: docente; formação; currículo; ação pedagógica, planejamento.

ABSTRACT

This article aims to show that the teaching action is a precursor of a quality and integral education, aiming at a full formation of the subject and the relationship with the newly elaborated City Curriculum. The formative character of the Teacher, pedagogical planning, the City Curriculum, pedagogical interventions and integral education will be addressed.

Keywords: Teacher; formation; curriculum; pedagogical action, planning.

INTRODUÇÃO

O Currículo da Cidade de São Paulo para Educação Infantil é um documento elaborado democraticamente, feito a várias mãos pelos educadores da Secretaria Municipal de Educação e especialistas, visando evidenciar o trabalho realizado nas Unidades Educacionais. O trabalho pedagógico efetivado pelo docente que planeja ações que vão estimular o ímpeto criador da criança. O Currículo também enfatiza o quanto o profissional que atua na infância tem que se especializar para exercer a função, pois a mesma é vai influenciar significativamente a formação dessa criança em questão de valores e conhecimento.

O professor atuante nessa faixa etária tem que ter claramente em seu planejamento de trabalho uma concepção de criança sujeita de direitos. Direito de se movimentar, de se comunicar, de se expressar por diversas linguagens, direito de participar e direito de ser ouvida.

O educador é um observador das rotinas, comportamentos e interações dos pequenos, já que observando ele fazendo inferências significativas para que a criança avance em sua descoberta de mundo e venha produzir culturas e conhecimento.

É na instituição escolar que devemos propagar a formação e permitir aos educandos o contato com outras culturas e histórias que formam nosso mundo.

Esse artigo vem apresentar a ação docente intencional e planejada que se aplica no cotidiano escolar.

1. DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A docência na educação infantil durante algum tempo esteve relacionada ao sentimento materno, tendo confundido o verdadeiro papel do professor dessa etapa educativa. Contudo, após muitos estudos dedicados a prática docente nessa faixa etária, reformulou-se o papel do educador da infância.

A educação infantil, etapa primeira da educação básica tem seu pilar embasado na ação dialógica do cuidar e educar. Para tal, o professor deve entender que a criança é um ser pleno de direitos garantidos pela Carta Magna e como tal é um sujeito ativo culturalmente produtor de seus conhecimentos. Ainda, deve-se haver uma concepção de infância e criança que deem conta da realidade.

Assim, a concepção de criança e infância que se adequa a realidade atual e social

é aquela que vê a criança como sujeita de direitos e com um ser submetido ao adulto historicamente e culturalmente. Sendo a concepção de infância e criança algo construído através do ambiente cultural e social em que a mesma está inserida.

Afirmamos à importância de se considerar as crianças e bebês seres sociais, que:

"distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social:

a classe social: a etnia a que pertencem; a raça; o gênero; e a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças." (Sarmento, 2005, p370).

A criança que nasce no sertão Nordestino não será a mesma que nasce no Sul do país e nem terá a mesma infância. O meio em a criança nasce influência sua constituição. A condição econômica da família, o ambiente social, sua raça, a religião da família, a região em que reside e a cultura possuem papel integral na formação dessa criança. A criança é na verdade um ser plural.

O indivíduo é singular e se assemelha a centenas de outros indivíduos vários aspectos e se difere de tantos outros por outras variedades de aspectos, não há um ser igual a outro, cada indivíduo é indissociavelmente o produto social de uma infinidade de experiências socializadoras e um ser relativamente singular enquanto mistura de estilos que tem poucas chances de encontrar o clone perfeito no espaço social. (Lahire, 2006, p.166.).

Em se tratando de singularidade e considerando os aspectos de aprendizagem, que cada criança tem seu próprio tempo para se desenvolver, o trabalho elaborado para essa faixa etária tem como ações fundamentais a observação e a escuta da criança no ambiente escolar. Essas ações vão propiciar ao professor uma reflexão de sua prática pedagógica e compreender as demandas que a crianças exigem em cada etapa de desenvolvimento, realizando um planejamento pedagógico visando uma construção de conhecimento e desenvolvimento heurística, entendo o ser integral em formação.

Nesse sentido o professor para atuar com os bebês e crianças pequenas deve construir um planejamento claro e objetivo considerando a integralidade dos pequenos e suas etapas do desenvolvimento, além de ouvir atentamente as demandas dos pequenos. O planejamento contribui para a evolução social da criança e busca utilizar tempos e espaços adequadamente contemplando a singularidade e particularidade de cada criança, assim como a diversidade existente no ambiente escolar. Neste contexto Barbosa (2006) aponta a importância da atuação dos/as professores/as na elaboração de propostas que considerem as crianças como sujeito de direitos capazes de participar na elaboração de planos e organização dos tempos e espaços em que convivem.

É importante destacar que o planejamento para educação infantil tem que considerar a organização e a exploração dos espaços, as rotinas, a alimentação oferecida, o brincar, a higienização e o tempo para descanso. Não esquecendo que a criança está em movimento o tempo todo e que ela aprende com todos os sentidos, de diversas maneiras e a seu modo. A observação diária deste aspectos irá permitir um planejamento condizente com a realidade da criança e suas necessidades, que vai promover experiências de ampliação sensorial, corporal, cognitiva, linguística, ética, estética, motora, sociocultural mediadas pelo educador e que possibilitem a construção da autonomia, da saúde, da auto organização e do bem – estar.

O educador da infância é um profissional que necessita ter clareza dos objetivos e do alcance da educação infantil; conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil; formação específica que possibilite respeitar a individualidade e as necessidades da criança, bem como organizar a ação didática adequadamente a cada etapa, sem perder o processo brincante e lúdico característico da criança. Se atentando aos documentos institucionais e ao currículo escolar.

Planejar para a educação infantil requer uma consciência pedagógica que implica compreender a relação do adulto com a criança, percebendo–se, enquanto educador, um observador e articulador de ações que possibilitem interações sociais, experiências e vivências significativas à construção de mundo e de sociedade do bebê e crianças pequenas. O professor é o ser pensante da relação educadora, ele tem o direito de ser crítico e reflexivo.

A ação do planejar evidência a relação adulto – criança que perpassa pela afetividade e o aspecto formativo do professor, permitindo um ato pedagógico intencional, reiterando a necessidade de assumir, na prática, posições e posturas promotoras de confiança e de interlocução entre os sujeitos da relação.

2. O CURRÍCULO DA CIDADE: UMA NOVA PERPESCTIVA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para consolidar o trabalho educativo realizado com as crianças pequenas, visando aprimorar a prática pedagógica e buscando uma educação qualitativa, transformadora e integral, a Prefeitura do Município de São Paulo em um trabalho conjunto com as unidades educacionais elaborou um documento orientador: O Currículo da Cidade. Esse documento não um tem caráter impositor e nem receituário para desenvolver as atividades infantis. Ele é antes de tudo um documento

democrático construído por diversas mãos. A Secretaria Municipal de Educação realizou diversas discussões necessárias com educadores da Rede Municipal de Educação para construir o Currículo.

Esse documento tem com pilar a nova Base Curricular Comum Nacional e integra outros documentos norteadores da própria rede municipal educacional para educação Infantil, o Currículo Integrador da Infância Paulistana e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil. Ele "busca integrar as experiências, práticas e culturas acerca dos bebês e crianças já existentes na história desta Rede." (Schneider, 20018).

O currículo da cidade é dividido em 5 capítulos como segue:

1. A escola como espaço social da esfera pública;
2. Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas Unidades Educacionais;
3. A Reinvenção da ação docente na Educação Infantil;
4. Articulando a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
5. A Gestão Democrática e a Implementação do Currículo.

Cada capítulo vem explicitando em fundamentos teóricos o seu tema e articulando com as experiências já realizadas na Rede Municipal de Educação ,por meio de cenas introduzidas no texto do Currículo, essas cena são na verdade relatos de práticas e experiências educacionais. Para melhor entendimento resumiremos cada capítulo de forma sucinta e apresentaremos uma cena para ilustrar a aplicação do Currículo da Cidade.

1. Capítulo 1 - A escola como espaço social da esfera pública;

Neste capítulo o Currículo da Cidade afirma que a educação é um processo social e que os indivíduos educam e são educados nas relações que estabelecem com outro e com o espaço em que convivem por meio das interações, sejam esses ambientes a família, o trabalho, o espaço escolar entre tantos outros espaços que educam.

"A educação é um processo social. As pessoas se educam e são educadas cotidianamente nas suas relações interpessoais, nas ações de convivência, no trabalho, no lazer, nos diálogos produzidos nos espaços públicos e privados e também nas interações com as informações a partir de diferentes tecnologias. A educação é um bem público e um valor comum a ser compartilhado por todos. Ela possibilita constituir uma vida comum nos territórios. É um direito de todos, tendo importante papel na constituição subjetiva de cada sujeito e possibilitando a participação nos grupos sociais. É pela educação que uma sociedade assegura a coesão e a equidade social, a solidariedade e, num movimento complementar, o desenvolvimento pessoal de todos e de cada um." (SÃO PAULO, 2018, p. 20).

Relembra todo o percurso da educação infantil e os documentos oficiais que a regem como As Diretrizes Curriculares, O estatuto da Criança e Adolescente, O Currículo Integrador da Infância Paulistana e os Parâmetros da Qualidade da Educação Infantil, que estão presentes em todo teor do referido documento.

O capítulo também fala os territórios de aprendizagem enfatizando que cada canto da Cidade de São Paulo é um ambiente educador e esse ambiente pode ser transformado e modificado segundo os objetivos pedagógicos propostos por professores que irão promover interação social, ação social, ato pedagógico, participação e escuta ativa das crianças. Exemplificado na cena abaixo:

O capítulo 1 ainda fala da importância da Educação Integral e como a definição de integralidade amplia as possibilidades de aprendizagem das crianças, considerando suas especificidades e particularidades e também sua formação global.

"A Educação Integral como princípio compreende o compromisso com as práticas integradas de formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010a) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Nessa perspectiva, a Educação Integral considera os bebês e as crianças na centralidade dos processos educativos, problematizando o currículo e contemplando a ampliação e a qualificação de tempos, espaços, interações, intencionalidade docente e materialidades. (SÃO PAULO, 2018, p. 34)".

A integralidade da formação do sujeito faz o educador da infância pensar ações que irão proporcionar um pequeno aprendizado na faixa etária em que ela está sendo realizada e que fará toda a diferenciação do aprendizado futuro, pois a educação integral mobiliza saberes que se interlaçam na formação do sujeito.

Ainda aqui se fala da Educação Inclusiva numa perspectiva de igualdade e equidade, onde a Educação ultrapassa paradigmas, derruba preconceitos e cria pontes indestrutíveis de companheirismo, amor, dedicação, aprendizado e cuidado. E a Educação para as Relações Étnico-Raciais, na perspectiva de reconstrução identitárias e de resgate cultural e histórico de nossas raízes.

Neste capítulo ainda se fala da preservação do meio ambiente, Educação especial e Educação para as relações de Gênero, sempre trabalhando a diversidade, a pluralidade do sujeito e sua integralidade.

Cena 1

Conseguimos junto às crianças e suas famílias/responsáveis tornar a viela atrás da escola — uma passagem escura, com entulhos e, por isso, perigosa — um lugar revitalizado. É claro que nenhum trabalho de qualidade social se faz sem constantes acompanhamentos; não é apenas uma ação que, depois de realizada, possa ser esquecida. É por isso que o projeto teve continuidade com as brincadeiras que podem acontecer além da escola; nesse sentido, visitamos com as crianças os espaços comerciais do bairro, suas casas e, por fim, uma praça pública, que é um ótimo lugar para brincar.

As crianças vão até lá fazendo muitas observações que nós, enquanto adultos, por vezes não percebemos nem paramos para notar. Elas comentam o quanto as pinturas das casas são interessantes e revelam sobre as pessoas que ali moram, as próprias construções, a quantidade de lixo nas ruas, etc. O passeio deixa de ser somente um momento de lazer e diversão com os colegas: torna-se também um momento de estudo do meio, uma oportunidade de aprendizagem. Percebemos que era preciso cuidar da praça — esse importante espaço de brincadeira — e torná-la nossa. Iniciou-se então o processo de revitalização da praça. Preparamos com as crianças um evento para limpeza, de forma que as famílias/responsáveis compreendessem que ali é um espaço possível de vivência e experiências do brincar. Tivemos, por fim, a reinauguração da praça e seguimos todas as semanas indo até lá, levando materiais de largo alcance, como papelão, e brinquedos tradicionais, como corda, pipa, bolinha de gude etc. Lá as crianças e os adultos resgatam e vivem as suas infâncias, aprendem uns com os outros e ressignificam o que é viver na periferia, quais as possibilidades do território e o que podemos fazer ou a quem devemos cobrar para que ele se torne nosso.

2.1. 2. Capítulo 2 - Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas Unidades Educacionais;

O capítulo acima faz referência às atividades representativas que permitem as interações, pois é através da mesma que a criança descobre o mundo. A criança pequena interage com o grupo em que está inserida, com o ambiente, com o adulto, com o objeto e com a família. É por meio da brincadeira que a criança vai interagir e produzir culturas e seu próprio conhecimento.

"Também para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010a), as crianças são sujeitos históricos e de direitos, que interagem, brincam, imaginam, fantasiam, desejam, aprendem, observam, experimentam, narram, questionam e constroem sentidos sobre a natureza e a sociedade. E fazem isso a partir de suas ações com os objetos, na relação com os outros, quando se relacionam com a natureza ao ar livre, nos momentos de cuidado, quando convivem com o patrimônio cultural — com os hábitos e costumes, com as linguagens, com a língua materna, com os conhecimentos acumulados, enfim, com a ciência e a arte." (SÃO PAULO, 2018, pg. 91).

Este capítulo ainda faz menções a datas comemorativas, a escuta e a observação da criança. Organização do espaço, acolhimento dos bebês e criança e protagonismo infantil.

Cena 2

Os bebês já se acostumaram a estar no CEI. Têm confiança nos adultos que os acolhem, cuidam e educam. Já se despedem dos familiares e ficam bem na UE. Enquanto estão explorando os objetos em atividade autônoma e descobrindo o que a professora colocou ao seu redor, é hora de começar a alimentação. Ela se aproxima de um bebê e o avisa que vai tirá-lo de sua atividade e levá-lo dali por um tempo curto. O bebê percebe o tom de voz e está se acostumando ao fato de que, quando a professora interrompe a sua atividade, é o momento da troca, da alimentação ou do sono. Enquanto prepara o bebê para a alimentação, a professora fala com ele e o convida a participar. Um bebê que já engatinha se aproxima deles e observa. Ela entende essa atitude do segundo bebê como uma iniciativa de comunicação e conversa com ele também: "Você também está com fome, João? Em seguida vou alimentar você. Agora estou alimentando o seu amigo, mas logo chegará a sua vez".

Cena 3

A professora das crianças de cinco anos percebeu que Henri estava sendo barrado na brincadeira de casinha pelas duas meninas que brincavam. Ele pediu ajuda à professora, e ela foi conversar com as meninas. Elas argumentaram que brincar de casinha era coisa de meninas. A professora perguntou se na casa delas não tinha pai, avô ou irmão, e a resposta foi sim. Ela perguntou, então, por que Henri não poderia assumir um desses papéis na brincadeira. As meninas se entreolharam e decidiram aceitar Henri na brincadeira no papel de pai. Poucos minutos depois, no entanto, as meninas vieram reclamar que não queriam mais brincar com Henri, pois ele tinha lavado a louça, e isso era

coisa de menina, e não de menino. (Na brincadeira, havia uma bacia com água, sabão, pano de prato e objetos para serem lavados, e essa era a atividade mais interessante da brincadeira! Por isso, as meninas buscaram um argumento que consideraram forte para afastar Henri). Na hora da roda, a professora trouxe essa questão para ser discutida no grupo e pediu a opinião da turma. Uma das crianças argumentou que o seu pai lavava louça em casa e que, portanto, isso não era coisa de menina. Todos concordaram. Na semana seguinte, em tom de brincadeira, um pai veio "reclamar", pois a notícia que havia chegado pela filha era de que ele era o "único pai que não lavava louça em casa" e, com essa "bronca" da filha, tinha passado a fazer isso.

2.1.3. Capítulo 3 - A Reinvenção da ação docente na Educação Infantil

Este capítulo explicita a ação docente e o fazer pedagógico com as crianças pequenas. A importância de ser refletir sobre a prática pedagógica evidenciando o protagonismo infantil, a planejar e a replanejar as ações conforme as observações e a escuta ativa das crianças, tema já comentado no capítulo 1 deste artigo.

Cena 31

Quando minha turma de quatro anos brincava no parque, um figo caiu na cabeça de uma criança. Curiosas, logo pegaram o fruto e correram em minha direção, fazendo várias perguntas sobre "aquela nova descoberta". A minha primeira atitude foi reunir a turma e recolher do chão alguns figos caídos. Abrimos alguns, a maioria verde e outros comidos pelos passarinhos. Nesse dia, o parque passou a ser a segunda opção da turma, que queria saber tudo sobre aquele fruto. A partir das perguntas da turma, fomos em busca de informações e pesquisamos junto com as crianças no celular e no computador da escola. A descoberta mais surpreendente para nós foi o fato de o figo ser uma flor, e não o fruto da planta. Durante a pesquisa, assistimos a vídeos, degustamos o figo, usamos a folha da árvore para fazer chá. Todas as vezes que voltávamos ao parque, notava as crianças observando, recolhendo e dando explicações a respeito dessa nova descoberta. Depois de termos acolhido a curiosidade das crianças sobre o figo, as crianças começaram a falar mais sobre assuntos que as interessavam, ficaram mais atentas, observadoras e questionadoras.

2.1.4. Articulando a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

O capítulo 4 traz ações que busca promover a passagem na educação infantil para nova etapa de ensino aprendizagem que é a Educação Fundamental. Quais as expectativas e os medos das crianças em relação a essa transição?

"As transições vividas nas UEs são momentos institucionais que acompanham os processos de crescimento na vida das crianças. Cada momento de transição precisa ser compreendido em sua especificidade e deve ser orientado no sentido de oferecer apoio para as crianças, suas famílias/responsáveis e suas (seus) educadoras (es).... A passagem de uma instituição para outra oferece a oportunidade de se reconfigurar socialmente e de ter novos encontros com novas pessoas, além de uma multiplicidade de experiências novas. Poderíamos pensar, como afirma Rinaldi (2012), em "uma continuidade de pensamentos e ações".

Como torná-la menos sofrida para crianças e permitir uma continuidade das aprendizagens e não esquecer que esse ser humano ainda é uma criança, protagonista de seu processo educativo?

No documento Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, encontra –s e parâmetros para a passagem do campo de aprendizagem. Conforme: ...é dado um importante alerta para que, na transição para o EF, a proposta pedagógica previeja formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias. (BRASIL, 2010a).

Esse capítulo é de suma importância para efetivar uma formação integral do aluno, porque ao se pensar uma maneira de que a criança transite de uma modalidade de ensino para outra, considerando suas aprendizagens, permitindo continuidade e compreendendo que a criança vai crescendo e reformulando seus conhecimentos para se tornar um adulto cidadão, é o maior exemplo de olhar heurístico para essa criança que está na instituição escolar desde a mais tenra idade.

Cena 39

Cena 3

Na rua temos uma EMEF, um CEI e uma EMEI. Não é somente o muro que as separa: para além da barreira física, cada uma delas desenvolve um trabalho organizado e que contempla suas especificidades de aprendizagens individualmente. A proposta do Currículo Integrador de consideração às infâncias é potente em um território como esse e foi desenvolvida por meio da ação supervisora em reuniões setoriais. Assim, as UEs se articularam propondo reuniões pedagógicas, JEIFs, visitações e participação de projetos coletivos. Por exemplo, semanalmente a tur-

ma do projeto de Academia Estudantil de Letras da EMEF realiza contação de histórias na EMEI e no CEI; as crianças do Ciclo de Alfabetização brincam no parque com as do CEI; entre outras ricas atividades.

2.1.5. Capítulo 5 - A Gestão Democrática e a Implementação do Currículo

Este capítulo trata da gestão democrática e Projeto Político Pedagógico (PPP) expressando o compromisso deste documento com a democracia. Pensando em uma Educação feita para todos e com todos. Uma das ações realizadas nesse sentido foi à própria formulação deste Currículo por meio da participação daqueles que realmente fazem a educação, oportunizando diálogos entre todos os integrantes da Rede Municipal de Educação.

Outro ponto do capítulo citado é o Projeto Político Pedagógico, documento formulado pela unidade escolar que retrata a escola, a comunidade a qual está inserida e suas necessidades. É um documento vivo que deve ser construído com todos os integrantes da comunidade escolar (alunos, pais, professores, coordenadores pedagógicos, equipe de apoio, gestores e outros) a fim de articular, de maneira reflexiva ações pedagógicas, autoavaliação, problemas estruturais e de aprendizagem.

Cena 4

Durante todo o nosso percurso como Unidade Educacional, sempre buscamos ampliar os espaços de participação e de diálogo entre os diferentes sujeitos que a compõem. Contudo, percebíamos que algumas ações com as crianças não as contemplavam da maneira como gostaríamos, pois a sua participação acontecia esporadicamente, em situações em que fazíamos votações, seja para a aquisição de materiais, a organização das festividades ou simulações de pleitos eleitorais. Isso nos provocou a pensar sobre como escutar as crianças, considerar as suas vozes e propiciar o exercício da democracia e da participação. Foi assim que, em 2016, demos início ao Conselho de Crianças, inspirado nas práticas democráticas de outras Unidades. Cada turma elegia três representantes, sendo um escolhido pela professora e outros dois pelas crianças, respeitando a representatividade de gênero. A primeira proposta era de que fosse quinzenal; porém, depois de avaliarmos a nossa rotina, essa regularidade passou a ser mensal. O objetivo do Conselho é ser um espaço em que as crianças possam participar efetivamente das decisões e do planejamento das ações que acontecem na Unidade e, para além disso, exercitar o seu papel de cidadania, percebendo-se como pertencentes e responsáveis pelas decisões tomadas coletivamente.

Cena 5

Conselho de Crianças passou a ser o nosso projeto permanente. Hoje, antes das reuniões, as crianças se reúnem com as suas turmas e discutem a pauta que será abordada. Juntamente com a professora, anotam as decisões em forma de desenho ou em forma de lista de tópicos, para levarem à assembleia com os outros representantes. Na reunião de Conselho, os conselheiros discutem e decidem quais as melhores propostas, além de quais as estratégias para alcançá-las, comunicando a decisão tomada às suas respectivas turmas.

Cena 6

Após o processo de autoavaliação dos Indicadores em sua dimensão 1, foi levantada a questão de dar maior visibilidade ao PPP. No momento de traçarmos o Plano de Ação, foi sugerida a confecção de um folder, para ser enviado a todas as famílias/ responsáveis e à comunidade escolar. Ele foi confeccionado no próprio CEI e explicitou o que é um PPP, suas justificativas, seus objetivos etc. Além disso, para deixar "um gostinho de querer saber mais", o folder convidava as famílias/ responsáveis a conhecerem o documento na íntegra. Para tanto, uma cópia do PPP da Unidade passou a ser disponibilizada para consulta e empréstimo a todos (familiares, professora(es), funcionárias(os).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Formar um sujeito não é uma tarefa fácil, mas não é impossível. Ser mediador da aprendizagem e proporcionar um conhecimento através da mesma é um pressuposto do educador. Ainda é na instituição escolar que a ações pedagógicas se propagam e promovem uma formação integral para o exercício da cidadania.

Quando esse sujeito é um bebê ou criança o educador tem que desenvolver um trabalho a luz de seu conhecimento sobre desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social e planejar ações considerando os desejos dessas crianças, mesmo que sua comunicação não esteja ainda no nível oral.

A criança vai crescer da mesma maneira estando em casa ou na instituição escolar no aspecto biológico, o que vai diferenciar esse crescimento são as experiências interacionais que a escola irá proporcionar a criança, que em casa ela não terá o mesmo acesso.

A qualidade da Educação Infantil perpassa pela qualidade de seus profissionais. O Currículo da Cidade de São Paulo para Educação Infantil evidencia essas práticas qualitativas e significativas na formação integral da criança ao descrever por meio das cenas os relatos das vivências dentro da unidade edu-

cacional.

O Currículo da Cidade de São Paulo para Educação Infantil é um documento recém-formulado, ainda engatinhamos ao desvendá-lo. Mas aos poucos se percebe que esse documento não nada mais que consolidação das práticas pedagógicas realizadas na Rede Municipal de Educação Infantil com qualidade e respeito pelo ser mais importante para o surgimento de uma sociedade justa e igualitária: a criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ivone G. Psicologia sócio-histórico-dialética: contribuições para o repensar das teorias pedagógicas e suas concepções de consciência. Goiânia:FE/UFG, 1991 (Dissertação de Mestrado).

Barbosa, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. Educ. Soc. [online]. 2007, vol.28, n.100, pp.1059-1083. ISSN 0101-7330. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300020.BRASIL.

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, Ministério da Educação, v. 1, 2, 3, 1998.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, ago. 2005. p. 361-378.

CASTRO, Joselma Salazar de. A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ATO PEDAGÓGICO: ALGUNS ELEMENTOS QUE A CONSTITUEM Disponível em:

< https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25468_12657.pdf>

SÃO PAULO. Currículo Integrador da Infância Paulistana. São Paulo. Secretaria Municipal da Educação, 2015.

SÃO PAULO. Currículo da Cidade para Educação Infantil. São Paulo. Secretaria Municipal da Educação, 2018.

A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA EM ESCOLAS DEMOCRÁTICAS

ANA LUCIA PIMENTEL DO NASCIMENTO

Resumo

Este artigo tem o objetivo de trazer experiências em Educação Matemática que se distinguem da tradicional e estejam mais alinhadas à tendência de Educação Matemática Crítica, a partir da visão apresentada por Ole Skovsmose. Para isso, trazemos alguns dos princípios da Educação Matemática Crítica e apresentamos a concepção de escolas democráticas, que serão o foco de nossa análise, justamente por se distinguirem das tradicionais e estarem alinhadas aos princípios democráticos. Para conhecer o trabalho desenvolvido pelos educadores que trabalharam com o ensino de matemática nestas escolas, foram aplicados questionários semiestruturados com alguns destes profissionais e analisamos suas respostas a partir da bibliografia pesquisada sobre a Educação Matemática Crítica. Esperamos que este artigo possibilite inspirar outras formas de aprender e ensinar matemática, tendo em vista seu potencial para o desenvolvimento da democracia.

Palavras-chave: Educação Matemática; Educação Matemática Crítica; escolas democráticas; democracia; protagonismo.

Abstract

The goal of this article is to bring mathematical experiences in education that differ from the traditional ones and are aligned to Critical Mathematics Education, through the lens of Ole Skovsmose. This is why some of the principles of Critical Mathematics Education are brought to this article together with main conceptions of democratic schools which are targeted here, as they distinguish from the traditional ones and are aligned to democratic principles. To get to know the work developed by the Math teachers who work at those schools, semi structured questionnaires were used, and the replies were analyzed according to the biography that guides this research. The expectation is that this article inspires new ways of learning and teaching Math, having in mind its potential for democracy development.

Keywords: Mathematics Education; Critical Mathematics Education; democratic schools; democracy; protagonism.

PARA COMEÇO DE CONVERSA

Partindo de reflexões iniciais sobre os principais aspectos da tendência de Educação Matemática Crítica, tendo em vista, principalmente, a visão do pesquisador Ole Skovsmose, este artigo busca trazer experiências em educação matemática que se distingam da educação matemática tradicional e estejam mais alinhadas à Educação Matemática Crítica, com foco no desenvolvimento da democracia, baseado nas definições apresentadas por ele. A pesquisa tem os seguintes objetivos específicos: (1) analisar como se dá o ensino de matemática nas escolas democráticas; (2) refletir sobre as possibilidades e desafios do ensino de matemática, a partir da tendência de Educação Matemática Crítica nestas escolas; (3) compartilhar práticas de educação matemática que se distingam das tradicionais e tenham como foco o desenvolvimento da democracia.

É importante salientar que muitas contradições podem ser percebidas ao analisarmos as práticas escolhidas, por este motivo, buscaremos analisar essas experiências, pensando em suas potencialidades e nos desafios decorrentes das mesmas.

Para isso, iniciamos o artigo trazendo alguns dos princípios da Educação Matemática Crítica. A seguir iremos apresentar a concepção de escolas democráticas que serão o foco de nossa análise, pois optamos por entrevistar professores de matemática (licenciados ou não em matemática) que tiveram experiências em escolas com concepções de ensino distintas das tradicionais, envolvendo princípios democráticos, por entender que estes espaços possibilitam uma maior liberdade do professor e uma busca pelo desenvolvimento da democracia. Além disso, muitas destas escolas não têm um currículo completamente pré-estabelecido, partindo da construção do currículo de forma conjunta com os interesses e necessidades dos grupos de estudantes, o que compreende a visão apresentada pela Educação Matemática Crítica, como vemos no artigo da Jussara Araújo:

> “A proximidade com essa perspectiva teórica também pode ser percebida quando afirmo que a situação ou problema da realidade são escolhidos pelos estudantes. Levar em conta as preocupações e interesses dessas pessoas, ouvi-los, problematizar e analisar em que medida alguma matemática pode auxiliar no tratamento dessas preocupações. (ARAUJO, p. 64, 2009).

Para conhecer o trabalho desenvolvido pelos educadores que trabalharam com o ensino de matemática nestas escolas, aplicamos questionários semiestruturados com alguns destes profissionais. A construção do questionário e a análise das respostas está alicerçada também em alguns dos cenários críticos apresentados por Skovsmose e Valero (2002) no artigo “Quebrando a neutralidade política: o compromisso crítico entre a

educação matemática e a democracia", onde a relação entre educação matemática e democracia pode ser concebida mais facilmente. São eles: matemática interdisciplinar; interação na sala de

aula e organização da matemática na escola. Eles serão melhor explicitados ao longo do artigo, na análise dos dados a partir dos questionários semiestruturados.

Espera-se que o artigo possibilite inspirar outras formas de aprender e ensinar matemática, tendo em vista a não neutralidade da mesma e a potencialidade para o desenvolvimento da democracia.

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA EM ESCOLAS DEMOCRÁTICAS

Inicialmente fizemos um levantamento bibliográfico de artigos sobre Educação Matemática Crítica, principalmente do educador e pesquisador Ole Skovsmose e realizamos algumas leituras sobre a temática. Após as leituras, selecionamos o pilar do desenvolvimento da democracia dentro dessa vertente, para embasar o artigo. Feita essa opção decidimos realizar a pesquisa com educadores e educadoras de escolas democráticas, pelos motivos explicitados na introdução. Fizemos algumas leituras sobre a concepção de escolas democráticas, nos baseando principalmente no livro: "Educação democrática: o começo de uma história", de Yaacov Hecht (2016), um dos pioneiros da escola democrática no mundo, e no Trabalho de Pós-doutorado de Helena Singer, que dedicou seus estudos à educação democrática no Brasil.

Após esse trabalho teórico, para escutar os professores e professoras que trabalham ou trabalharam em escolas democráticas com o ensino de matemática, organizamos um questionário semiestruturado e realizamos um pré-teste com dois professores de matemática que não participaram da pesquisa posteriormente. Após a pré-testagem, enviamos o questionário para dezenove educadores e recebemos de volta onze questionários preenchidos. Os professores que participaram desta pesquisa trabalharam em escolas democráticas públicas ou privadas participando de aulas, projetos ou grupos de estudo que envolveram conteúdos de matemática. As respostas foram tabuladas e serão analisadas na terceira parte do artigo.

Por último, trazemos as considerações finais, levantando os principais aspectos que chamaram nossa atenção ao longo do artigo e apontando facilidades e desafios de trabalhar com a tendência de Educação Matemática Crítica em escolas democráticas, assim como apontaremos algumas possibilidades de realização de novas pesquisas na área.

Ole Skovsmose, professor universitário na Dinamarca, é um dos precursores do Movimento de Educação Matemática Crítica (EMC) no mundo. Suas ideias são conhecidas no Brasil desde a década de 1980, mas as primeiras publicações em português começaram nos anos 2000.

Em uma entrevista realizada com ele em 2012, para a Revista Paranaense de

Educação Matemática (RPEM), ele começa falando sobre a formulação inicial da Educação Crítica, na década de 1970. O contexto da época envolvia protestos contra a Guerra do Vietnã e contra o uso de energia atômica, o desenvolvimento do feminismo, de uma nova esquerda, dos movimentos antirracistas, do movimento estudantil e da nova esquerda após a Primavera de Praga. Porém, a Educação Crítica não se referia à educação matemática, considerando está praticamente uma antítese à Educação Crítica:

Em Conhecimento e Interesses Humanos, publicado pela primeira vez em alemão em 1968, Habermas destacou que os interesses humanos constituem o conhecimento. E, segundo ele, existem diferentes tipos de interesses que constituem conhecimento: as ciências naturais, incluindo a matemática, são constituídas por um interesse técnico; o interesse que constitui o conhecimento das humanidades é a compreensão; enquanto o interesse que constitui o conhecimento das ciências sociais é a emancipação. (CEOLIM e HERMANN, p. 11, 2012)

Como a Matemática era vista dessa forma pela Educação Crítica, seria necessário que ela estabelecesse suas próprias estruturas teóricas.

Na mesma época, Paulo Freire também estava sendo reconhecido internacionalmente e seu livro Pedagogia do oprimido foi traduzido para o dinamarquês, sendo esta uma de suas inspirações para pensar na Educação Matemática Crítica. A educação bancária, conceito de

Paulo Freire onde o "educador é o sujeito que conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. (...) para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos" (FREIRE, p. 34, 1987) ainda é muito praticada hoje em dia. Isso acontece especialmente quando pensamos na educação matemática, que é geralmente ensinada de forma mecânica, através de repetição de exercícios e de memorização. Como disse Skovsmose em uma entrevista:

"Vamos apenas considerar as muitas sequências de exercícios que dominam a matemática escolar tradicional. Qual é a função desses exercícios? Considerando o conteúdo da maioria dos exercícios, dificilmente se pode afirmar que o trabalho com eles forne-

ce qualquer compreensão mais aprofundada da Matemática. No entanto, pode-se prestar atenção não no conteúdo, mas na forma desses exercícios. Eles funcionam como uma longa sequência de comandos: "Resolva a equação...!", "Encontre as médias de...!",

"Calcule a área de...!" etc. Na verdade, pode-se ver a Educação

Matemática como uma extensão de exercícios com comandos que devem ser seguidos" (CEOLIM e HERMANN, p.12, 2012).

Para ele essa escolha tem um objetivo por detrás:

"Isso é o que tenho em mente quando falo sobre Educação Matemática como a execução de uma "receita prescrita": seguindo uma prescrição de receitas, manuais e procedimentos pré-definidos. A prescrição de receita é crucial para os tipos de trabalhos em que se tem que fazer o que é dito, e não questionar nada. Podemos tomar essa observação como uma indicação da possibilidade de que a Educação Matemática exerce um "adestramento", na interpretação foucaultiana do termo. De acordo com a Educação Matemática Crítica, é importante estar consciente das diversas funções possíveis a que a Educação Matemática pode servir, e neutralizar qualquer forma de "adestramento"." (CEOLIM e HERMANN, p.12, 2012)

Além disso, a educação matemática escolar também acaba sendo propulsora de desigualdades, tendo em vista que exclui muitos estudantes que não conseguem alcançar os resultados esperados. Se analisarmos os baixos índices no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) nas avaliações de matemática veremos que é necessário um olhar investigativo para as causas desses resultados. Cabe também destacar que a matemática é vista como uma disciplina difícil e feita para poucos, que são considerados "gênios" muitas vezes, como Skovsmose e Valero afirmam:

A educação matemática tem tido uma função social de diferenciação e exclusão. Por exemplo, Volmink (1994) defende que a matemática é um mistério para muita gente e que lhe foi dado o papel de juiz «objectivo», que decide quem está apto e quem está inapto na sociedade: «Serviu por isso como a guardiã do direito de participação nos processos de decisão da sociedade. Negar o acesso à matemática é determinar a priori, quem vai evoluir e quem vai ficar para trás» (pp. 51-52). Em vez de abrir oportunidades para todos, a educação matemática gera processos de seleção, exclusão e segregação. Estabelece-se uma de marcação entre aqueles que têm acesso ao poder e ao prestígio dado pela matemática e aqueles que não o têm. (SKOVSMOSE e VALEO, p. 12, 2002)

Outro aspecto a ser levantado é o fato da matemática ser considerada por muitos como disciplina neutra, ao mesmo tempo em que está presente em toda nossa sociedade, especialmente ao considerarmos os progressos tecnológicos que estamos vivendo.

Na mesma entrevista citada anteriormente, realizada em 2012, por Amauri Ceolim e Wellington Hermann com Ole Skovsmose, ele fala justamente sobre o fato de vivermos em uma sociedade matematizada, pois os processos de produção são cada vez mais automatizados e são especialmente constituídos por meio da matemática. Nesse caso, como pode ser considerada neutra se é compreendida por poucos e são estes poucos que definem as mudanças tecnológicas e o progresso de nossa era? Além disso, ao defender essas mudanças estão pensando nas relações sociais implicadas nelas? E nas questões ambientais?

Em seu artigo "Quebrando a neutralidade política: o compromisso crítico entre a educação matemática e a democracia", publicado em 2002, Ole Skovsmose junto com Paola Valero já trazia essa questão ao afirmar que:

"Nas organizações sociais modernas, a matemática produz a base para o planejamento e a realização de iniciativas tecnológicas. Por essa razão, a matemática deve ser uma competência prioritária, permitindo aos cidadãos fazerem frente a questões matemáticas e, simultaneamente, ter uma postura crítica em relação ao impacto da matemática na sociedade. A associação entre cidadania crítica e a educação matemática deve ser um tema a teorizar e desenvolver." (SKOVSMOSE, VALERO, p.20, 2002)

Além disso, ele segue defendendo a não neutralidade da matemática e seu potencial para o desenvolvimento da democracia:

"A educação matemática tem o potencial de contribuir para o desenvolvimento das forças democráticas na sociedade. No entanto, este potencial não está ligado de forma intrínseca à natureza da matemática e da educação matemática. Emerge de uma combinação de factores, tais como, quem está envolvido nas práticas da educação matemática, quais são os propósitos a servir, que objectivos pretendem atingir, quando e onde ocorrem e porque é que ocorrem. Por muito que a educação matemática tenha servido interesses democráticos, também esteve presente nos momentos em que a democracia esteve em risco ou foi mesmo substituída por ditaduras e regimes autoritários." (SKOVSMOSE, VALERO, p.14, 2002)

Araújo (2009) também defende o papel da Educação Matemática Crítica no combate à neutralidade da matemática. Ele cita Alvez e Matos (2008) para explicar seu ponto

de vista:

"A ideia do conhecimento matemático válido por si só, visto como intocável pelo desenvolvimento social e histórico, puro, abstracto e livre de valores culturais, dá lugar a uma perspectiva onde a matemática deixa de ser inquestionável e onde deixa de ser vista como um produto 'branco' e europeu, reconhecendo-se os múltiplos contributos vindos de diferentes partes do mundo. (p. 712)". (ALVES e MATOS in ARAUJO, p.62, 2009).

Pensando sobre estas questões que a Educação Matemática Crítica, concepção desenvolvida especialmente por Skovsmose, acredita que a educação matemática deve estar atrelada à busca por justiça social. Assim como Paulo Freire afirma que "Não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho." (FREIRE in GADOTTI, 1996), poderíamos pensar algo desse tipo para o ensino da matemática, que fosse além dos exercícios mecanizados, do adestramento e do progresso científico definido e levado a cabo apenas por uma parte de nossa sociedade, sem uma reflexão coletiva e crítica de seus impactos? Skovsmose propõem que:

"A alfabetização matemática pode ser interpretada de forma semelhante, referindo-se à capacidade de se interpretar um mundo estruturado por números e figuras, e à capacidade de se atuar nesse mundo. Em particular, é uma preocupação da Educação Matemática Crítica desenvolver a matemacia, e penso nessa noção como outra palavra para alfabetização matemática. "(CEOLIM, p.19, 2012)

Para compreender melhor o conceito de matemacia apresentado por Skovsmose, Mario Santana afirma que:

Skovsmose (2007) explica que a noção de matemácia representa uma competência relacionada à matemática (em ação) que, como a noção de alfabetização proposta por Paulo Freire, inclui suporte para a cidadania crítica. Mais especificamente, a matemácia se refere a diferentes competências. Uma delas é lidar com noções matemáticas; uma segunda é aplicar essas noções em diferentes contextos; a terceira é refletir sobre essas aplicações. O autor enfatiza que o componente reflexivo é crucial para a competência da matemácia. (SANTANA, p. 334, 2017)

Sendo assim, em linhas gerais podemos afirmar que os princípios da Educação Matemática Crítica são: a não neutralidade da matemática; o fato de vivermos em uma sociedade matematizada e a importância de que todas as pessoas compreendam seu funcionamento; a potencialidade da matemática para o desenvolvimento da democracia e da busca por justiça social; a capacidade da matemática ajudar a interpretar o mundo e; a importância de um ensino de matemática voltado para a compreensão das noções matemáticas, a ação para a resolução de problemas, a partir dessas noções e a reflexão sobre a mesma. Partindo destes princípios da Educação Matemática Crítica, tendo como foco a busca do desenvolvimento e fortalecimento da democracia, iremos analisar as práticas do ensino de matemática nas escolas democráticas, como citado na introdução.

Antes de começarmos a descrever a concepção de educação democrática, é importante salientar que ela não é um modelo a ser seguido, e que tampouco existe um único tipo de escola democrática. Mas sim, que a educação democrática é baseada em alguns princípios que as escolas que se autointitulam democráticas devem buscar.

Feito este esclarecimento inicial, iremos apresentar brevemente o histórico da educação democrática, a legislação brasileira que a ampara e alguns dos princípios da educação democrática.

Como afirma Helena Singer, "A origem das escolas democráticas remonta um movimento amplo de renovação pedagógica chamado de "Escola Nova", iniciado ainda na segunda metade do século XVIII, na Europa." (SINGER, p. 2, 2008). Alguns dos pensadores que participaram deste movimento foram Leon Tolstoi (1828-1910), o escritor Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e os pedagogos Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Freidrich Fröebel (1782-1852). No século seguinte, o movimento chega à América, iniciando no Estados Unidos, com o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952).

O movimento surgiu com a descoberta da psicologia infantil e a crítica feita às escolas tradicionais. Buscava-se maior liberdade no aprendizado a partir da curiosidade infantil. Com o passar do tempo ampliou-se o olhar para a importância da participação dos estudantes na tomada de decisões da vida em comunidade: "passou-se a enfatizar, ao lado do respeito pela individualidade da criança, a participação dos estudantes na elaboração das decisões sobre a vida em comunidade, a responsabilidade compartilhada." (SINGER, p. 7, 2008).

Com isso, foram surgindo diferentes propostas ao redor do mundo baseadas nestes princípios democráticos. Importante destacar que a Escola Democrática de Hadera, criou o Institute for Democratic Education (IDE), dirigido pelo psicólogo e fundador da Escola de Hadera, Yaacov Hecht. Esse Instituto colaborou para a abertura de outras escolas democráticas no país, além de promover a primeira Conferência Internacional de Escolas Democráticas (IDEC) em 1993. A Conferência aconteceu em outros anos e contou com a participação de escolas de diversos países, inclusive brasileiras.

No Brasil, no Movimento da Escola

Nova ganhou força na década de 1930, após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), onde se defendia a universalização da escola pública, laica e gratuita. Com o Golpe Militar em 1964, o movimento teve um desaceleramento e muitas iniciativas nesse sentido foram fechadas, tendo uma ampliação no número de escolas militares no país. O próprio Paulo Freire, citado anteriormente, e um dos defensores de uma educação democrática, foi exilado durante o período. Com a redemocratização do país e a promulgação da Constituição Federal de 1998, foi possível a ampliação de iniciativas voltadas para a educação democrática novamente.

Atualmente, esta forma de organização escolar é amparada legalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que abre diversas possibilidades para a organização das escolas, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997-8, que romperam com a fragmentação rígida do ensino por disciplinas e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, que dá ênfase para o trabalho com competências e habilidades, ampliando as possibilidades de organização dos currículos. É importante destacar que:

Estes instrumentos legais, embora ambíguos em certos aspectos, concebem a escola como espaço flexível, aberto, democrático em relação com o mundo exterior pela integração com os pais, a comunidade, o meio ambiente, as novas tecnologias e lugares de produção cultural. (SINGER, p. 17, 2008).

Quando falamos sobre educação democrática, a maioria das pessoas logo pensa nos Conselhos e nas assembleias escolares. Porém, apesar de eles serem parte fundamental nessas escolas, não são o único mecanismo existente. A democracia tampouco é baseada apenas no aspecto da convivência, mas, também, da aprendizagem. Nesse artigo iremos apresentar brevemente alguns dos princípios da educação democrática, pensando nestes dois aspectos: convívio e aprendizagem.

Em relação à convivência ela se baseia na gestão participativa, onde toda a comunidade escolar participa da tomada de decisões e se responsabiliza por elas de forma compartilhada. Isso pode ocorrer em diferentes instâncias, tendo aqui as assembleias um papel importante. Além disso, também se refere às relações não hierarquizadas entre adultos e crianças, não concentrando o poder nos adultos, assim como também não sendo eles vistos como quem detém todo o conhecimento e tem o papel de ensinar, mas como parceiros ou tutores no processo de ensino/aprendizagem, que acontece para ambos.

Um dos dois objetivos que Yaacov Hecht, fundador da Escola democrática de Hadera e do Instituto para a Educação Democrática de Israel, apresenta para a escola democrática é justamente da "educação para a dignidade e o respeito humanos" Sendo sua premissa básica que "um jovem, vivendo num ambiente que o respeite e proteja os seus direitos, terá no futuro a consciência para proteger os direitos básicos em todas as três esferas." (HECHT,

p. 41, 2016). Essas esferas para ele seriam os "meus", "nossos" direitos humanos; os direitos dos "outros" e do "diferente"; e os direitos de toda a humanidade. A partir disso, reiteramos a importância dos princípios democráticos destas escolas, com foco na convivência.

No que se refere à aprendizagem, é fundamental que a organização pedagógica não seja definida apenas pelo adulto, com currículos obrigatórios e iguais para todos, feitos de forma engessada, mas que se baseie nas necessidades e interesses dos estudantes, onde eles definem sua trajetória de aprendizagem, juntamente com os educadores e educadoras da escola, que muitas vezes são denominados de tutores, conforme descrito anteriormente.

Acredita-se que a curiosidade e o prazer de aprender são os caminhos a serem desenvolvidos nestas escolas, que irão gerar aprendizagens realmente significativas. Desde a origem do movimento de escolas democráticas, com o movimento amplo de renovação pedagógica intitulado de "Escola Nova", que se tem uma premissa importante para a educação democrática que é a de que "O pensamento básico é que a verdadeira aprendizagem é aquela que os homens buscam espontaneamente." (SINGER, p. 7, 2008).

Para Yaacov o outro objetivo da educação democrática, que está diretamente relacionado com a aprendizagem, é o da "educação para a independência", definido como "auxiliar o estudante a criar e adquirir as ferramentas que irão ajudá-lo a realizar seus próprios objetivos". (HECHT, p. 40, 2016). Sendo assim, como é possível que o currículo seja pré-determinado por outros sujeitos que, na maioria das vezes, estão completamente afastados da comunidade escolar e do sujeito de aprendizagem? Não é essa visão que as escolas democráticas pretendem seguir.

Para finalizar esta breve apresentação da concepção de educação democrática, Helena Singer, em seu Relatório de Pós-doutoramento, apresenta uma síntese dos aspectos fundamentais da educação democrática:

"O movimento da educação democrática advém de diferentes áreas que estão debatendo as condições necessárias para que a escola opere uma pedagogia cooperativa, de troca de saberes, que coloca os estudantes, desde cedo, no papel de definir, planejar, executar e avaliar projetos de seu interesse. Sendo múltiplos os projetos, os tempos e

espaços da escola são flexíveis o suficiente para possibilitar a imprevisibilidade de usos. A autonomia do estudante para elaborar e realizar seus projetos é acompanhada da sua participação na gestão escolar, que assim se constitui de forma aberta e democrática. A relação da escola com os demais agentes da educação - família, trabalho, comunidade, igrejas, governo, meios de comunicação - é de parceria e complementaridade no processo de produção de conhecimento que tem as crianças e os jovens como protagonistas. Finalmente, as tecnologias de informação e comunicação são operacionalizadas como ferramentas de aprendizagem que contribuem para a concretização dos projetos. Nestas escolas, o papel prioritário do educador é o de orientador de itinerários de aprendizagem e também de inspirador e modelo de conduta." (SINGER, p.4, 2008)

Justamente por ter estes princípios voltados à democracia e por não ter um currículo pré-determinado, mas sim construídos pelos educadores, educadores e estudantes, que entendemos que a Educação Matemática Crítica pode ter um espaço maior nestas escolas, sendo este o objeto de nossa análise a seguir, a partir dos questionários realizados com alguns professores que trabalham ou trabalharam nestas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que este artigo cumpriu seu papel de inspirar outras possibilidades de ensino de matemática, dialogando com a Educação Matemática Crítica, a partir dos princípios apresentados por Ole Skovsmose, pois ao longo do artigo, percebemos a possibilidade de diálogo entre a Educação Matemática Crítica e a Educação Democrática, já que os dois tem objetivos em comum ao acreditar na importância da formação política dos estudantes, a partir de vivências democráticas nas escolas. Além disso, as escolas democráticas favorecem a interdisciplinaridade, a troca entre os educadores e acreditam na importância de promover interações qualificadas entre os estudantes, assim como a estrutura dos currículos nestas escolas compreende os princípios da Educação Matemática Crítica do envolvimento dos sujeitos na escolha dos objetos de estudo, na associação com os problemas da comunidade e da sociedade em geral.

Um ponto que chama a atenção é como aparece na fala de alguns educadores a liberdade para a criação e como isso parece inspirar estas práticas. Quando os professores não estão tão presos a materiais didáticos pré-estabelecidos parece haver mais espaço para a escuta dos estudantes, a reflexão sobre a escolha dos estudos, assim como o maior diálogo com o entorno da escola. Esta temática poderia inspirar novas pesquisas na área.

Também percebemos alguns desafios para a Educação Matemática Crítica, como a necessidade de maior formação inicial e continuada dos professores de matemática, pois mesmo nestas escolas poucos tinham conhecimento dessa tendência. Além disso, conforme levantado por uma das educadoras, existem poucas pesquisas e bibliografia na área da educação matemática que propicie o diálogo entre estes educadores e os de outras áreas, ou que estejam atrelados a diferentes práticas de ensino/aprendizagem em matemática, sendo necessário um maior número de pesquisas na área.

Essas pesquisas também precisam dialogar com as Universidades e outros setores da sociedade para que não sejam tão isoladas e mal interpretadas, pois muitas famílias, por exemplo, estão preocupadas com o ingresso de seus filhos e filhas na Universidade e, atualmente, o processo de seleção é muito conteudista, sendo priorizado nas escolas um ensino voltado para estas avaliações e não para a ação/reflexão nos problemas da sociedade. Por fim, cabe ressaltar que sabemos que existem outros exemplos de práticas que poderiam ser analisadas, ao conversar com professores de matemática que trabalhem em diferentes escolas, ou ainda que muitos devem estar se perguntando, como atuar dessa forma, tendo em vista a Educação Matemática Crítica, estando inserido em uma instituição de ensino que não esteja aliada a esses princípios, mas acreditamos que o primeiro passo é o desejo de fazer diferente, a busca por parcerias e a experimentação. Este pode ser um tema de futuras pesquisas e artigos na área.

REFERÊNCIAS

Araújo, J. L., Uma Abordagem Sócio Crítica da Modelagem Matemática: a perspectiva da educação matemática crítica, ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.2, n.2, p.55-68, jul. 2009.

Ceolim, A. J. e Herman, W., Ole Skovsmose e sua Educação Matemática Crítica, Revista Paranaense de Educação Matemática (RPEM), Campo Mourão, Pr, v.1, n.1, jul-dez. 2012.

Freire, P. R. N., Pedagogia do oprimido, 17a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987;

Hecht, Y., Educação Democrática: o começo de uma história, 1a. ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2016.

Santana, M. S., Da tradição absolutista à abordagem sociopolítica em matemática: contribuições da educação matemática crítica, Revista Paranaense de Educação Matemática (RPEM), Campo Mourão, Pr, v.6, n.12, jul-dez. 2017.

Singer, H., A gestão democrática do conhecimento: sobre propostas transforma-

doras da estrutura escolar e suas implicações nas trajetórias dos estudantes, Relatório de Pós-doutoramento da UNICAMP, Campinas, 2008.

Skovsmose, O. e Valero, P., Quebrando a neutralidade política: o compromisso crítico entre a educação matemática e a democracia, Quadrante, Vol. 11, Nº 1, 2002.

O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ANA PAULA PINCERNI FANTONI

RESUMO

Se o professor acreditar que incluir é destruir barreiras e que ultrapassar as fronteiras é viabilizar a troca no processo de construção do saber e do sentir, ele exercerá seu papel, fundamental, para assegurar a educação inclusiva que todos nós desejamos, semeando assim um futuro que sugerirá menos discriminação e mais comunhão de esforços na proposta de integrar e incluir. OBJETIVO: O estudo tem como objetivo, ressaltar sobre a importância do professor na educação inclusiva os desafios encontrados em sua prática e importância do seu papel tendo consciência de que a educação continuada é fundamental para o sucesso desse aluno. MÉTODO: Este estudo apresenta uma visão ampla do tema, a fim de que se possam ajustar alguns dos conhecimentos prévios com uma base comum para estudos posteriores por meio de uma metodologia de pesquisa bibliográfica, em textos que buscam envolver autores que discutem a temática em questão. CONSIDERAÇÕES FINAIS: A inclusão no meio escolar ainda é um tema polêmico, embora seja um direito de todos frequentar a escola regular, este trabalho procurou demonstrar que pensar a inclusão é viver a experiência da diferença e vencer os preconceitos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; Papel do professor; Escola; Inclusão.

ABSTRACT

If the teacher believes that to include is to destroy barriers and that going beyond borders is to enable exchange in the process of building knowledge and feeling, he will play his fundamental role in ensuring the inclusive education that we all desire, thus sowing a future that it will suggest less discrimination and more commonality of efforts in the proposal to integrate and include. OBJECTIVE: The study aims to highlight the importance of the teacher in inclusive education, the challenges encountered in their practice and the importance of their role, being aware that continuing education is essential for the success of this student. METHOD: This study presents a broad view of the subject, so that some of the previous knowledge can be adjusted with a common basis for further studies through a bibliographic research methodology, in texts that seek to involve authors who discuss the theme in question. FINAL CONSIDERATIONS: Inclusion in the school environment is still a controversial topic, although it is everyone's right to attend regular school, this work sought to demonstrate that thinking about inclusion is living the experience of difference and overcoming prejudice.

KEYWORDS: Inclusive education; Teacher's role; School; Inclusion.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como proposta refletir a respeito do papel do professor na educação inclusiva, ressaltando algumas leis que contribuíram para garantir o direito de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino.

Evidencia-se também um breve conceito de inclusão social, necessidades educacionais especiais e integração. Para que haja de fato uma educação inclusiva é imprescindível que os professores busquem capacitação, aperfeiçoamento e formação continuada, a fim de proceder à mediação ao receber alunos com necessidades educacionais especiais, visando um ensino que respeite as diferenças e particularidades de cada indivíduo.

Para tanto, a metodologia utilizada foi um levantamento bibliográfico e de caráter qualitativo a partir de Freire (2005), Garcia (1997), Mantoan (2005), entre outros, onde através do qual se percebe a importância da educação inclusiva para os alunos com necessidades educacionais especiais e as leis que garantem a sua efetiva participação no ensino regular, fazendo com que as escolas busquem novos paradigmas e revejam a ampliação de seu Currículo e de seu Projeto Político Pedagógico, apoiando os professores no processo de ensinoaprendizagem, valorizando um ensino que leve em considerações as diferenças de cada um. Por fim, a inclusão implica uma mudança nas políticas educacionais e de implementação de projetos educacionais do sentido excludente ao sentido inclusivo, formando um ambiente onde a prática não precisa estar limitada a um sistema errôneo ligado a paradigmas que segregam a real intenção do promover a educação.

DESENVOLVIMENTO

Ressaltaremos o primeiro momento em que apresentaremos algumas das dificuldades encontradas pelo professor ao receber esse aluno incluindo o preconceito e a dificuldade por falta de capacitação adequada.

Nesse sentido, cabe reiterar a importância do papel do professor como mediador no processo ensino aprendizagem da criança com necessidades especiais, a fim de perceber como estão sendo construídos os conceitos e como podem ser ressignificados por meio da sua linguagem. Para Vygotsky (2000), em consonância com Orrú (2010),

A linguagem não é apenas o ato de comunicar, mas uma ferramenta do pensamento que encontra sua unidade com o próprio pensamento no significado das palavras. Assim, o trabalho com o significado traz consigo a realização do processo de generalização durante a busca da apropriação de conhecimentos por parte do aluno (VIGOTSKI, 2000, p. 09).

Vivemos um momento muito importante em que as escolas têm buscado a capacitação de seus funcionários e professores. Isso ocorre por fatores como:

Os professores desconhecem aspectos relacionados a síndromes e suas características específicas;

As escolas não "operam no tempo destes alunos", não entendem que eles necessitam de mais tempo para concluir as suas tarefas, para organizar seu material e para orientar-se durante as mudanças e transições;

Os professores, por falta de capacitação não sabem da importância de simplificar a sua linguagem usando termos diretos, simples, de forma clara e em ritmo lento.

Explicações longas, com o mesmo tom de voz e sem apoio visual atrapalham e contribuem para a dispersão.

Segundo Goodman (1987), em consonância com Gonring, Mesquita (2007), o sujeito a ser precisa se tornar visível sobre o olhar de que a aprendizagem ocorre ao longo da vida, já que esse aluno vai se constituindo na relação que estabelece com o outro e pelos processos de mediação e nas oportunidades que ele tem de aprendizagem.

É preciso entender que a diferença não é um impeditivo de aprendizagem, mas sim uma potência. Não desconsideramos que as questões aqui apresentadas nos ajudam a pensar o sujeito, mas precisamos nos desafiar a descobrir outras características que a pessoa com necessidades especiais as pessoas ainda não escreveram.

No período que se estende desde a Primitividade, passando pela Antiguidade, até o final da Idade Média, as exigências das aptidões físicas contribuíram para a exclusão, a eliminação e o abandono da pessoa com deficiência, e isso representava alternativas de sobrevivência do grupo social, não uma maldade deliberada. Logo, a etapa do extermínio também se constituía como um momento de luta e sobrevivência, mas aqueles cujas aptidões comprometessem o desenvolvimento do grupo, na maioria nômade, tinham que ser eliminados.

As pessoas, suas deficiências e, suas capacidades são apreendidas, valoradas de acordo com o desenvolvimento dos instrumentos tecnológicos, o compartilhar dos valores e produtos culturais, a percepção do outro, o respeito aos direitos como ser humano, considerando-se suas necessidades no tempo e lugar em que se localizam. Nesse sentido, não é a deficiência, a perda de uma função biológica, que determina a aceitação ou a exclusão da pessoa. O estágio de formação das pessoas, instituições, programas e direitos à acessibilidade e ao usufruto dos bens culturais vão autorizar ou negar os benefícios das conquistas da civilização.

A conquista do direito à vida e a superação daquelas crenças negativas e daqueles limites materiais dependeram de transformações históricas e de lutas políticas, porque nenhum direito nos é concedido espontaneamente. A relação da pessoa com deficiência sempre causou estranhamento à sociedade. Na Primitividade, a deficiência era concebida como algo sobrenatural. Naquele período, reinavam as forças da natureza, ou seja, o ser humano se subordinava à determinação natural. A existência humana era obtida mediante o enfrentamento dos limites materiais daquele momento histórico. Diante da necessidade da força física, a pessoa com deficiência apresentava limitações funcionais. Havia a fragilidade do biológico frente às agruras da natureza.

Cada sociedade oferece aos membros do grupo os seus próprios limites. Assim, a pessoa com deficiência necessitava ser abandonada, devolvida à natureza, considerada a mãe superior, aquela que nutria os corpos famintos movidos pelo medo, pelo instinto de lutar e sobreviver ante os riscos do predador iminente. A atenção formal às pessoas com deficiência iniciou-se com a criação de internatos, ainda no século XIX, sendo ideia importada da Europa, no período imperial. Foram criados o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), por Dom Pedro II, por meio do Decreto Imperial n. 1.428, de 12 de setembro de 1854, e o Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), na então capital do Império, o Rio de Janeiro, em 26 de setembro de 1857.

As crianças com deficiência intelectual eram encaminhadas à educadora sanitária, que devia assegurar que a escola só as aceitasse se não atrapalhassem o bom andamento da classe. Subordinada à Medicina, a Educação Inclusiva assumia uma concepção voltada para a cura e para a reabilitação. Não havia a pesquisa sobre o conhecimento válido nem sobre as metodologias que valorizassem as diferenças e capacidades singulares. Profissionais da área da Medicina e da Psicologia concediam o laudo para a segregação dos que prejudicavam o bom andamento da escola (BIANCHETTI, 1993, p.35).

Nos anos 50, ocorreu a expansão de entidades assistenciais, de caráter privado, o que desobrigava o poder público de oferecer atendimento educacional inclusivo. Em 1957, 58 e 60, o sistema público instituiu as cam-

panhas nacionais para a educação dos cegos, dos surdos e da pessoa com deficiência intelectual.

São organizados dois sistemas paralelos de educação para os estudantes com deficiência: a educação comum, com as classes especiais, e as escolas especiais, com os centros de reabilitação, tendo como objetivo a aquisição de habilidades para a integração social e preparação para o trabalho. As escolas especiais exerciam um papel revolucionário, pois ofereciam o acesso à educação aos sujeitos que não tinham esse direito previsto em lei. Essa é a prova de que a organização social e política é transformadora do Estado, do direito, das políticas e do próprio ser humano. A

Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei n. 4.024/61 – veio explicitar o compromisso do poder público brasileiro com a Educação Inclusiva, nos artigos 88 e 89, no momento em que ocorria um aumento crescente das escolas públicas no País. No Art. 88, a Educação Inclusiva é enquadrada no sistema geral de educação. Ou seja, estudante deve ser integrado na comunidade, quando for possível. No Art. 89, o Estado encarrega-se de conceder subvenção às escolas.

Em 1971, a Lei n. 5.692/71 definiu que os alunos com deficiência física, intelectual ou superdotação, que apresentassem defasagem na idade de matrícula, receberiam tratamento inclusivaizado. O Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n. 848/72 recomenda a implementação de técnicas e serviços inclusivaizados para atender o alunado da Educação Inclusiva. Isso significava a ênfase na Educação Inclusiva e não na integração do aluno com deficiência.

A partir da década de 90, o Brasil aderiu à Declaração da Educação para Todos, produzida em Jomtien, Tailândia, em 1990, e foi signatário da Declaração de Salamanca (1994), produzida em Salamanca, Espanha, em 1994, ambas conferências mundiais da UNESCO. Ao assumir tais compromissos, passou a promover ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas, para acolher a todos, indiscriminadamente, com qualidade e igualdade de condições. Desde 1995, o Brasil compromete-se com a construção de um sistema educacional inclusivo.

Em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) vieram nortear e orientar os profissionais da educação quanto à relação professor/ aluno no desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem eficaz e significativo. Como passo subsequente a essa coletânea, o MEC/ SEESP publicou os PCN – Adaptações Curriculares em Ação, objetivando fortalecer o suporte técnico-científico aos profissionais da educação, de maneira geral.

Em 1999, o Decreto n. 3.298 regulamenta a Lei n. 7.853, de 1989, e dispõe as competências da Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência, fixando-as sob a responsabilidade da CORDE, cuja finalidade é elaborar políticas e programas relacionados às necessidades da pessoa com deficiência, orientando e acompanhando sua execução.

A Educação Inclusiva:

> [...] constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga a igualdade e diferença como valores indissociáveis, que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 1997, p.1).

As políticas, a cultura e as pedagogias inclusivas tomam a pessoa humana como sujeito de direitos, com igualdade de oportunidades, igualdade jurídica, diversidade de condições, recursos de acessibilidade, de comunicação e códigos linguísticos.

Desde suas origens, até a efetivação do Atendimento Educacional Inclusivaizado (AEE), em 2009, a Educação Inclusiva configurava-se como um sistema paralelo ao ensino comum, isto é, em classes especiais, escolas especiais, centros de reabilitação. Nesse sistema paralelo, a Educação Inclusiva exercia a função substitutiva para aqueles que não conseguiam acompanhar a educação comum regular. Essa posição paralela da Educação Inclusiva era considerada discriminatória, o que indicava a necessidade de políticas que implementassem um único modelo de educação: a Educação Inclusiva. Em razão disso, a matrícula preferencialmente nas escolas regulares, constante no artigo 208 da Constituição Federal, passava a ser um desafio a ser superado, por meio da organização da Educação Inclusiva na perspectiva da inclusão escolar.

A Educação Inclusiva, no Art. 29 da Resolução n. 4 do CNE de 2010, é definida como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. É parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam o conceito de transversalidade. O documento considera que:

> A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade) [...] Os Temas Transversais, portanto, dão sentido social a procedimentos e conceitos próprios das áreas convencionais, superando assim o aprender apenas pela necessidade escolar

(BRASIL, 1997, p. 30).

Toda política precisa conter os princípios e as metas. Os princípios são os valores que servem como sustentação para planejar todas as ações educativas, desde os recursos financeiros, até o modo como avaliar os estudantes. Os princípios fundamentam as escolhas dos conhecimentos, os procedimentos e as atitudes que contribuem para formação de cada estudante singular. Já as metas expressam os sonhos, as utopias, os resultados que almejamos no sentido de qual ser humano pretendemos formar e em qual sociedade conviver

Um pressuposto fundamental para analisar as políticas é a desigualdade dos direitos relacionados às pessoas com deficiência, às mulheres, aos negros, aos indígenas, às pessoas homoafetivas, às crianças, aos idosos, etc. A história atesta que os direitos são desiguais para grupos sociais e pessoas distintas.

A constatação da diversidade cultural, das necessidades e das capacidades das pessoas com deficiência clama por outras práticas pedagógicas.

Uma política que pretenda ser inclusiva necessita reconhecer e identificar os processos históricos de produção da exclusão e de negação dos direitos fundamentais. Há conquistas sobre as quais podemos nos apoiar, como ponto de partida, mas há lacunas, feridas, processos de discriminação, de rotulação, inferiorização que precisam ser enfrentados.

Se a educação expressa os valores e o conhecimento humano mais desenvolvido de cada época, temos de construir uma escola que oportunize a manifestação dos sujeitos, de tal modo que suas diferenças sejam notadas e respeitadas. Já é o tempo em que não basta falar que educação é tudo. É preciso conhecê-la como a ciência mais valorizada e mais complexa. É valorizada porque nos permite mergulhar nas origens da obra humana, nas transformações e nas versões mais belas de nós mesmos. É complexa porque os sujeitos são singulares, ávidos para assumir o palco das trocas, desfilar seus corpos, imagens, afetos e obter o reconhecimento social.

Podemos concluir que o professor tem uma função primordial, de forma social e educacional, a escola deve estar aberta para os alunos e suas limitações, o professor deve se incluir e buscar metodologias, onde o aluno sinta-se acolhido pela comunidade escolar e dentro das suas capacidades possa aprender e se desenvolver de maneira digna e sadia.

Inclusão, inclusão, inclusão...

É de inclusão que se vive a vida. Para Paulo Freire (2005), é assim que os homens aprendem, em comunhão. “O homem se define pela capacidade e qualidade das trocas que estabelece”. Inseridos numa sociedade que exige saber conviver para sobreviver, necessitamos cada vez mais nos esforçar para garantir a inclusão deles, desde os primeiros anos de idade, em todos os espaços sociais, e a escola não está à parte desse espaço.

É fato que ao longo da vida, em nossas tantas lutas adaptativas, encontramos pessoas que nos facultam apoio e formação, seja de caráter ou de conhecimento teórico, para seguirmos nosso caminho. Não poderia ser diferente na educação formal. Assim, é que no âmbito escolar - em sala de aula, no pátio, no refeitório, enfim, em cada parte -, o professor tem papel decisivo e de imensa responsabilidade nesse processo.

É evidente, que a ação do professor é de grande importância para o sucesso da inclusão desse aluno no ensino regular. A prática educacional deve ser intencional e não pode limitar-se as tarefas escolares, principalmente com aqueles alunos que precisam de um atendimento específico ou o uso de recursos e técnicas especiais.

A organização e sistematização de atividades pedagógicas específicas são necessárias ao desenvolvimento integral do aluno, como também propor e adaptar atividades lúdicas, prazerosas e situação de interação, socialização e participação coletiva com os demais alunos.

A legislação, de certa forma, procura oferecer condições necessárias estabelecendo possibilidade de flexibilização e diversificação. No entanto, no cotidiano da escola, no interior das salas de aula, os procedimentos pedagógicos parecem ainda tender para uma homogeneização e linearidade, desconsiderando-se as diferenças importantes.

Outro ponto importante é o envolvimento que deve existir entre o professor especializado e o professor da sala regular, para que juntos possam discutir e buscar melhorias no atendimento desses alunos para que possa favorecer seu desenvolvimento e dessa forma a inclusão desse aluno seja realmente efetivada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De fato, não se pode negar que a inclusão ainda é considerada um desafio, porém não é desafio impossível. Se o professor acreditar que incluir é destruir barreiras e que ultrapassar as fronteiras é viabilizar a troca no processo de construção do saber e do sentir, ele exercerá seu papel, fundamental, para assegurar a educação inclusiva que todos nós desejamos, semeando assim um futuro que sugerirá menos discriminação e mais comunhão de esforços na proposta de integrar e incluir.

A inclusão da diversidade contempla

as dificuldades enfrentadas na efetiva inserção das pessoas com necessidades educativas especiais, na medida em que se preocupa com as diferenças individuais e discorre sobre a prática docente voltada para a inclusão, na intenção de mobilizar educadores tratando do compromisso com a transformação social.

Na medida em que se apresentam novas propostas educativas, a educação tem mostrado avanços em relação à inclusão social.

Cabe ao educador aprimorar-se para proporcionar meios de absolvição e aproveitamento dos conteúdos oferecidos, organizar e planejar-se é essencial para a utilização das atividades e ferramentas facilitadoras, quanto ao desenvolvimento da pessoa com necessidades especiais. Estas atividades devem ser atraentes levando os alunos a serem estimulados para novas descobertas, e através destas, serão avaliadas a evolução dos alunos a elas submetidos, estas estratégias auxiliam a autonomia e aprendizagem deles.

REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (orgs.) Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania. 3. ed. Campinas: Papirus, 2000.

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

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

BRASIL. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, T. ; RODRIGUEZ, C. (1997). A Criança Autista. In R. Bautista (coord.), Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Dinalivro.

GOODMAN, C. M. Asperger Syndrome: A Case Report. Journal of Roy Col of Gen Pract, London, n. 37, p. 414-415, 1987.

GONRING, Vilmara. ; MESQUITA, Guida. A criança com Síndrome de Asperger na Escola Comum: Um Olhar Inclusivo. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

MANTOAN, M. T. et al. A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: Mennon, 2005

VYGOTSKY, L. S. (2000). Uma construcÃo do pensamento e linguagem. [A Construção do Pensamento e da Linguagem.] São Paulo: Martins Fontes.

INFLUÊNCIAS DO USO EXCESSIVO DE TELAS DURANTE A PRIMEIRA INFÂNCIA

ÂNGELA PAGANINI SANTOS

RESUMO

Este artigo possui como objetivo apresentar o desenvolvimento infantil frente o uso excessivo de telas durante a primeira infância, apresentando pesquisas e estudos que entregam as consequências desse uso de telas em diversos contextos, envolvendo contexto escolar e familiar. Este estudo utilizou como metodologia a revisão de literatura, envolvendo a seleção detalhada de dez artigos que discutiam sobre o uso da tecnologia durante a infância, ofertando influências positivas e negativas a depender do tempo de uso de tela e da criança com a tela. Concluímos dessa forma então a importância do controle do uso de telas por crianças durante sua primeira infância.

PALAVRAS-CHAVE: primeira infância; telas; pedagogia.

ABSTRACT

This article aims to present child development in the face of excessive use of screens during early childhood, presenting research and studies that deliver the consequences of this use of screens in various contexts, involving school and family context this study used as methodology the literature review, involving the detailed selection of ten articles that discussed the use of technology during childhood offering positive and negative influences depending on screen time and the child with the screen. We conclude in this way then the importance of controlling the use of screens by children during their early childhood.

KEY-WORDS: early childhood; screens; pedagogy.

INTRODUÇÃO

A infância, fase de mudanças biológicas e psicossociais, é crucial para o desenvolvimento motor, afetivo-social e cognitivo, e o ambiente desempenha papel vital nesse processo, exigindo vínculos saudáveis, movimento livre e estímulos (Pontes Nobre, et al. 2021). É compreendido que as mídias móveis permitem uma interação mais diversificada, enquanto a televisão oferece atividades mais passivas, no entanto, o uso excessivo de tecnologia durante a infância, um período de mudanças biológicas e psicossociais, pode prejudicar o desenvolvimento das crianças (Souza e Carvalho, 2023).

É compreendida pela Sociedade Brasileira de Pediatria a importância dos primeiros 1000 dias de vida para o desenvolvimento cerebral e mental das crianças, enfatizando que a presença de cuidadores é fundamental e não deve ser substituída por tecnologia, dessa forma, Moreira, et al., 2021, compreende que a era digital traz benefícios e desafios, sendo necessário o uso sensato e informado da tecnologia para evitar dependência, especialmente em crianças em idade pré-escolar

Segundo estudos de Gondim, et al., 2022, a primeira infância abrange os primeiros seis a oito anos de vida e é crucial para o desenvolvimento humano, incluindo a formação cerebral e a aquisição de habilidades cognitivas, linguísticas e socioemocionais.

Silva Oliveira, et al., 2021, a relação entre as gerações mais jovens e a tecnologia é marcada por intensidade e, às vezes, por excesso, o que pode resultar em comportamentos semelhantes à dependência, apesar dos riscos, as tecnologias também oferecem benefícios ao desenvolvimento, ampliando a capacidade de memória e permitindo que as crianças sejam produtoras de cultura.

A mídia eletrônica digital, transmitida por dispositivos como computadores e celulares, preocupa pesquisadores devido ao seu impacto no bem-estar, desenvolvimento social e comportamento emocional das crianças, dessa forma, a conectividade constante proporcionada por dispositivos portáteis levanta questões sobre aprendizado social, seletividade e estratégias para lidar com viés de aprendizado. (Gondim, et al. 2022).

Nota-se altos índices de crianças utilizando esses dispositivos de forma extremamente precoce, o que pode afetar negativamente a interação social, a linguagem, o desenvolvimento emocional e o brincar simbólico (Quartrin e Cassel, 2021). Dado o crescente uso de dispositivos eletrônicos por crianças e adolescentes, é crucial orientar pediatras, pais e filhos para prevenir possíveis consequências negativas, como distúrbios do sono, comportamentais e de saúde visual e auditiva (Moreira, et al., 2021).

O uso indiscriminado de telas também afeta o sono, especialmente em crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno do Espectro Autista (TEA), além de prejudicar o envolvimento social e a compreensão emocional, o que pode também influenciar em comportamentos externalizantes, além de, dificuldades psicológicas e dificuldades de auto regulação emocional, podendo ter como consequências problemas como mau funcionamento cognitivo, ansiedade, depressão, problemas escolares, estresse crônico e distúrbios alimentares, sem contar na interferência dos hábitos diários, o que envolve a falta de sono,

alimentação irregular, menos interações sociais e pouco exercício físico, Alencar Rocha, et al., 2022, entrega que a introdução de dispositivos tecnológicos modernos levou a um menor interesse em sair e interagir socialmente, tornando as crianças mais introvertidas e solitárias.

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento da infância é influenciado por fatores genéticos, meio ambiente e estímulos culturais, sendo essencial para o desenvolvimento infantil as brincadeiras, com o intuito de promover saúde mental e amadurecimento psicológico desde o início da vida, a importância das brincadeiras é reconhecida ao deixar de ser considerada como apenas diversão, se tornando fundamental na comunicação, elaboração e interpretação do mundo ao seu redor (Quartrin e Cassel, 2021).

Borges e Braga Ávila, 2021, destaca o papel crucial da interação social e experiências concretas no desenvolvimento, e analisa os possíveis impactos do uso de eletrônicos na faixa etária de 0 a 3 anos, considerando a realidade atual de uso excessivo de eletrônicos e o declínio da interação familiar e social, a discussão sobre os efeitos desses dispositivos se torna relevante.

A Primeira Infância, abrangendo os primeiros seis anos de vida, é uma fase crucial para o desenvolvimento cerebral e habilidades essenciais das crianças, onde o desenvolvimento saudável nesse período contribui para adaptação, sucesso escolar, realização pessoal e cidadania (Moreira, et al., 2021). Dessa forma, o tempo de tela, exposição a dispositivos eletrônicos, tem aumentado, frequentemente ultrapassando as recomendações de 2 horas diárias com conteúdo apropriado (Pontes Nobre, et al. 2021). O estudo de Pontes Nobre, et al., 2021, as mídias são utilizadas preferencialmente em 61% das crianças através do uso de televisão, 41% destas fazem o uso de smartphones e por fim, 22% utilizam de tablets, sendo o uso de videogames o menos comum com apenas 4%.

Assim como pontuado por um outro autor, a preocupação com o uso de telas digitais na infância é devido ao grande número de crianças expostas à tecnologia desde cedo, os estudos de Gondim, et al., 2022, mostraram que expor pré-escolares a mais de 60 minutos diários de tela resulta em efeitos negativos no temperamento, caráter e potencial para transtorno de déficit de atenção com hiperatividade, além de que crianças expostas sem supervisão a conteúdos televisivos adultos têm maior probabilidade de enfrentar dificuldades futuras de socialização.

Exposição a diferentes tipos de telas está ligada a dificuldades socioemocionais e comportamentais, como problemas de externalização entre os 2 e 5 anos, Gondim, et al., 2022, também pontua possíveis associações com hiperatividade, desatenção e menor aprendizado de palavras novas. Dessa forma, Souza e Carvalho, 2023 relacionam a geração Z (nascida a partir de 1990) até a geração Alpha (nascida a partir de 2010) ao uso intensivo da tecnologia, estando cada vez mais presente na vida cotidiana, inclusive entre as crianças, que se tornaram altamente conectadas devido ao ambiente ao qual essas crianças se inserem.

O estudo de Pontes Nobre, et al., 2021, identificou várias variáveis independentes associadas ao tempo de tela, incluindo nível econômico, recursos no ambiente familiar para processos de aprendizado e desenvolvimento da linguagem, havendo também a escolaridade dos pais analisada, embora não tenha atingido significância estatística, e as variáveis significativas seguiram para análise de regressão logística.

O "tempo de tela", que envolve o uso de dispositivos eletrônicos por crianças, tornou-se uma parte integral da vida cotidiana, levando a exposição precoce e excessiva, resultando em maiores dificuldade por parte dos pais em proteger seus filhos dos riscos associados a esse acesso tecnológico crescente. O contato inicial com dispositivos digitais muitas vezes ocorre através dos aparelhos pessoais dos pais em casa, frequentemente smartphones (Moreira, et al., 2021). A falta de interação social devido ao uso excessivo desses dispositivos pode resultar em déficits de autorregulação (Lin, et al. 2020).

A influência dessas telas traz debates sobre seus benefícios e malefícios, ao quais as abordagens psicanalíticas, baseadas em Freud, destacam o equilíbrio entre o prazer e a realidade, moldando o comportamento desde a infância, Silva Oliveira, et al., 2021, compreende que muitas crianças têm acesso fácil à internet, mas essa exposição excessiva se torna preocupante devido à dificuldade em controlar o tempo online.

Durante a fase pandêmica causada pelo COVID-19, crianças estão confinadas em casa, levando a comportamentos sedentários (Moreira, et al., 2021). O acúmulo de adiposidade abdominal, obesidade, desempenho acadêmico prejudicado e problemas de visão também são relacionados ao uso excessivo de telas, Souza e Carvalho, 2023, destaca a importância de um uso controlado das telas para evitar impactos negativos no desenvolvimento infantil, e ressalta que o aumento do uso durante a pandemia de COVID-19 ampliou essas preocupações

Pesquisas apontam que crianças brasileiras acima de três anos têm gastado em média 2,5 horas em atividades em tela, o que está acima do recomendado pela Sociedade Brasileira de Pediatria, o que contribui para

um comportamento sedentário, diminuindo a oportunidade de atividade física, e está relacionado a preocupações dos pais com a segurança, alta demanda de atividades relacionadas ao trabalho, disponibilidade de jogos e programas de TV. A permanência em casa devido à pandemia pode resultar em problemas e efeitos duradouros em crianças e adolescentes (Moreira, et al., 2021).

DESENVOLVIMENTO INFANTIL E AS TELAS

Os primeiros três anos da criança são de grande plasticidade cerebral, tornando esse período crucial para explorar o mundo através de experiências físicas, dessa forma, o uso excessivo de telas nesse período pode limitar a exploração sensorial e motora, resultando em dificuldades de aprendizado (Moreira, et al., 2021).

O desenvolvimento cerebral saudável requer estímulos sensoriais externos, e o uso excessivo de dispositivos impede que as crianças expressem emoções no mundo real (Silva Oliveira, et al. 2021).

Apesar das transformações, diferentes visões sobre a infância persistem na sociedade, refletindo tanto contextos familiares quanto culturais variados. Os estímulos externos e interações com objetos são essenciais para o desenvolvimento (Borges e Braga Ávila, 2021).

O aumento do uso de dispositivos eletrônicos desde a infância inicial representa desafios significativos para a saúde (Gondim, et al. 2022). Além de que ambientes multitela podem promover o uso precoce de telas na infância, o que pode resultar em comportamento sedentário, problemas de saúde física e mental, além de impactar habilidades linguísticas e motoras (Pontes Nobre, et al. 2021).

Quartrin e Cassel, 2021 discutem a crescente exposição das crianças a dispositivos eletrônicos, como smartphones, tablets, televisão e videogames, e os possíveis impactos dessa exposição no desenvolvimento emocional infantil e no brincar, os autores possuem a preocupação sobre o uso excessivo desses dispositivos, que muitas vezes substituem o tempo de brincadeira, interação social e atividades saudáveis.

A primeira infância é uma fase de rápido progresso, onde as crianças passam por várias fases de desenvolvimento, nos estudos de Borges e Braga Ávila, 2021, Piaget descreve dois estágios nesse período: o estágio sensório-motor, onde a criança explora o ambiente e desenvolve habilidades práticas, e o estágio pré-operacional, marcado pelo uso da linguagem, pensamento egocêntrico e jogo simbólico.

O uso excessivo de telas na infância pode afetar o desenvolvimento cognitivo, motor e socioemocional, dessa forma, é recomendado limitar o tempo de tela, especialmente para crianças abaixo de 2 anos e de 2 a 5 anos, conforme apresentado por Alencar Rocha, et al., 2022, embora haja benefícios, o uso excessivo pode levar a efeitos adversos como sedentarismo, obesidade, problemas de saúde e redução da interação social.

Além de estar associado a atraso de fala, déficits de atenção, inteligência e habilidades sociais, sendo o uso de telas por mais de 3 horas diárias ligado a menores escores de desenvolvimento e maiores chances de atraso no desenvolvimento, além disso, o uso inadequado de telas prejudica o sono, atrasa o desenvolvimento da fala, aumenta sintomas depressivos e ansiosos interfere na memória de trabalho (Souza e Carvalho, 2023). Não podemos deixar de ressaltar a importância da interação social e das experiencias para o desenvolvimento infantil, porém o conceito de sociedade contemporânea passou por transformações, transformações estas que também afetaram a compreensão da infância como uma construção histórica e cultural em constante evolução, atualmente, vivemos em uma sociedade tecnológica, onde o uso de dispositivos eletrônicos começa cada vez mais cedo na infância (Borges e Braga Ávila, 2021).

A visão é o sistema sensorial mais complexo, com maturação até aproximadamente os dez anos de idade, sendo os primeiros cinco anos cruciais. O aumento do tempo de tela, devido à luz azul presente nas telas, pode afetar o sono, causar pesadelos e impactar a atenção e memória durante o aprendizado. O uso excessivo de telas também está associado a problemas oculares, como miopia. Muitos estudos mostraram associações entre o tempo excessivo gasto em frente à televisão durante a infância e atraso cognitivo, de linguagem e socioemocional (Moreira, et al., 2021).O uso excessivo de telas por crianças resulta em diversas consequências negativas, como pioras nos resultados de saúde, maior risco de obesidade, déficits no desenvolvimento motor, cognitivo e psicossocial (Alencar Rocha, et al., 2022).

Enquanto a televisão foi amplamente estudada, mídias interativas como smartphones e tablets ganham importância devido ao aumento do acesso por crianças. Mídias interativas envolvem respostas às ações dos usuários, diferenciando-se da TV, o que pode pontuar fatores determinantes do tempo de tela, incluindo TV e mídias interativas, em crianças na primeira infância (Pontes Nobre, et al. 2021).

A exposição intensa à televisão está associada a atrasos na linguagem, problemas de interação social e estilos de vida sedentários, enquanto a televisão é comum, mídias interativas móveis estão ganhando importância, essas mídias, permitem interações o

que pode significar resultados positivos no desenvolvimento cognitivo, linguístico e motor (Pontes Nobre, et al. 2021; Alencar Rocha, et al., 2022).

O sono, vital para o desenvolvimento infantil, é perturbado pela luz azul das telas, no entanto, a tecnologia tem um lugar na educação, mas o desafio é usá-la de forma crítica e criativa, evitando o consumo compulsivo, ela requer um controle rigoroso para evitar danos à saúde, e intervenções familiares, escolares e médicas são necessárias, sendo importante priorizar atividades que estimulem as crianças de maneira adequada, promovendo o uso consciente e benéfico das telas para uma mudança positiva na sociedade (Silva Oliveira, et al. 2021).

2.2CONTEXTO ESCOLAR

Segundo Gondim, et al., 2022, os ambientes educacionais também oferecem acesso a telas digitais, embora em menor escala do que em casa, com recomendações para discutir o tempo de tela acumulado para pré-escolares, visando garantir cuidados infantis de qualidade.

Ao qual, apesar de questionar sobre os desafios significativos que o aumento do uso de dispositivos eletrônicos, durante a primeira infância, pode representar para a saúde, Gondim, et al., 2022, demonstra que os educadores reconhecem que telas digitais podem expandir conhecimentos infantis, mas alertam sobre a exposição a conteúdo violento e a necessidade de avaliar impactos sociais e de saúde, bem como promover o uso adequado dessas tecnologias em creches.

2.3CONTEXTO FAMILIAR

A tecnologia tem impactos positivos e negativos na sociedade, influenciando a vida diária das famílias e das crianças, seu uso excessivo desde cedo é preocupante, podemos compreender a introdução tecnológica precoce como substituto de brincadeiras tradicionais, o que pode resultar a riscos como obesidade, isolamento, problemas posturais, entre outros (Câmara, et al., 2020).

O uso excessivo de telas por crianças e adolescentes tem repercussões cognitivas que variam de acordo com a etapa de desenvolvimento e o tempo de exposição. Souza e Carvalho, 2023 mostram que o tempo de tela dos pais influencia o tempo das crianças, e que a presença de dispositivos nas crianças interfere na interação com os pais.

Alguns pais usam de dispositivos como "babás eletrônicas", mas o uso excessivo pode levar a problemas emocionais, comportamentais e de linguagem, pois, as crianças podem ficar focadas nas telas, mas quando removidas, resultam em raiva e dificuldades de concentração (Lin, et al. 2020).

Com referência nos estudos de Gondim, et al., 2022, podemos afirmar que cuidadores familiares frequentemente utilizam tecnologias eletrônicas, como televisão, computadores, tablets e celulares, o que leva a um consumo proporcional dessas mídias pelas crianças de até 8 anos, sendo o uso de televisão comum na primeira infância, apesar de haver poucos conhecimentos parentais sobre seus efeitos no desenvolvimento infantil. Dispositivos eletrônicos são vistos como ferramentas de apoio parental e entretenimento, sendo usados pelas crianças em casa, muitas vezes através de dispositivos touchscreen.

A escolaridade paterna e materna está relacionada a maior estimulação e recursos para o desenvolvimento da criança, já que, pais com maior escolaridade podem usar mais mídia em suas rotinas, influenciando o tempo de tela das crianças (Pontes Nobre, et al. 2021).

Gondim, et al., 2022, no entanto, não deixa de lado a menor interação parentais e preocupações com problemas de conduta e comportamento antissocial como uso de televisão por pré-escolares.

Intervenções que educam os pais sobre riscos do uso precoce e promovem limites no uso de telas beneficiam o desenvolvimento socioemocional das crianças, pois, o uso excessivo de telas está relacionado a menor aprendizado de palavras, menos leitura compartilhada e efeitos comportamentais negativos, apesar das crenças parentais entrarem em discordância, Gondim, et al., 2022, afirma que a exposição exagerada é associada a comportamentos obsessivos e a fragilidades cognitivas e socioemocionais.

Recursos no ambiente que promovem aprendizado estão ligados a maior tempo de tela, pois podem incluir tecnologias como mídias interativas, agora em questão socioeconômico, foi compreendido que um nível econômico mais alto está relacionado à possibilidade de adquirir diferentes mídias, aumentando o tempo de tela, dessa forma, a linguagem também influenciou, com evidências indicando que mídias interativas bem projetadas podem contribuir positivamente para a aprendizagem (Pontes Nobre, et al. 2021).

Dessa forma as crianças têm acesso cada vez mais cedo a dispositivos em diversos locais, sendo frequentemente usados para distração passiva, em contraste com o brincar ativo, fundamental para o desenvolvimento, Moreira, et al., 2021, demonstra o quanto os hábitos familiares e as rotinas estão sendo afetados pelo uso de mídias digitais, como dispositivos eletrônicos usados para entreter crianças durante refeições e deslocamentos, o autor também pontua a

forma ao qual as crianças veem as tecnologias digitais, muitas vezes as considerando brinquedos, o que pode ser perigoso.

No entanto, Pontes Nobre, et al., 2021, ressalta a importância de considerar fatores como conteúdo, atividades interativas e passivas, e a presença do adulto como mediador no uso de mídias interativas por crianças.

2.3.1DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Gondim, et al., 2022, afirma que o desenvolvimento social envolve aspectos neurais, comportamentais e ambientais, contribuindo para a interação e comunicação, e a relação entre interações sociais, habilidades socioemocionais e o uso precoce de dispositivos eletrônicos é um tópico relevante, especialmente para crianças com menos de três anos.

A exposição excessiva a mídias digitais, como dispositivos com tela sensível ao toque, pode prejudicar o desenvolvimento, embora a maioria dos estudos se concentre em crianças mais velhas e na televisão, os efeitos dos dispositivos com tela sensível ao toque nas crianças são menos compreendidos, entregando preocupações quanto ao comportamento e desenvolvimento emocional (Lin, et al. 2020).

O uso de telas também pode ser usado como estratégia disciplinar, oferecida em troca de bom comportamento, especialmente para crianças com temperamento difícil, intervenções essas que visam aprimorar hábitos de uso de telas em pré-escolares, o que pode influenciar positivamente nas suas competências sociais e emocionais de forma significativa (Gondim, et al. 2022).

Lin, et al. 2020, aponta associações significativas entre o uso elevado desses dispositivos e problemas emocionais, ansiedade, comportamentos agressivos, mas não causalidade direta.

2.3.1DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

As consequências psíquicas desse uso excessivo incluem a falta de desenvolvimento de habilidades sociais, a perda da criatividade e a interferência nas relações com os outros, esse uso pode privar as crianças da troca afetiva com o outro, o que é considerado essencial para a construção da subjetividade, Quartrin e Cassel, 2021, também enfatizam a importância de educar os pais e cuidadores sobre os impactos negativos da exposição excessiva à tecnologia, para que possam mediar o uso dos dispositivos e promover um desenvolvimento emocional saudável.

A exposição precoce a dispositivos pode afetar o desenvolvimento psicossocial e levar a riscos mentais, alguns pais muitas vezes fornecem dispositivos para aliviar suas próprias agendas ocupadas, mas isso substitui interações ativas e brincadeiras tradicionais, além de reduzir a interação com os pais, essa exposição também pode influenciar o comportamento, promovendo características agressivas e desvinculando as crianças da realidade (Silva Oliveira, et al. 2021).

Um estudo com crianças canadenses mostrou que uso intenso de tela, mais de 3 horas por dia, resultou em desenvolvimento infantil mais fraco e aprendizado abaixo do ideal, com associação a comportamentos de desatenção e agressividade, porém em contraproposta, crenças parentais indicam que o não uso de telas coloca as crianças em desvantagem intelectual e futuras dificuldades com a tecnologia(Gondim, et al. 2022).

Para o desenvolvimento de habilidades, as crianças necessitam de interações sociais e práticas, sendo dessa forma necessário que os pais realizem o controle do uso de dispositivos tecnológicos, dessa forma, Câmara, et al., 2020, busca compreender a percepção dos pais sobre os riscos do uso excessivo da tecnologia na infância, focando nos prejuízos biopsicossociais.

O brincar simbólico e os jogos constituem aspectos vitais no desenvolvimento, com o brincar simbólico permitindo que a criança explore ativamente e substitua objetos por outros, no entanto, a infância contemporânea apresenta mudanças devido à tecnologia, com dispositivos digitais substituindo brincadeiras tradicionais, Quartrin e Cassel, 2021, compreendem que a inserção precoce de tecnologia na infância levanta preocupações sobre o desenvolvimento emocional saudável, diante dessas transformações, é necessário examinar o impacto da tecnologia no desenvolvimento emocional infantil quando incorporada ao brincar.

Esse uso excessivo pode causar problemas de desenvolvimento físico, psicológico e social, incluindo obesidade, transtornos de sono e dificuldades escolares, Câmara, et al., 2020, destaca que os pais têm consciência dos riscos, mas muitos ainda não impõem limites efetivos, enfatizando a importância da família em orientar e limitar o uso para evitar problemas futuros.

O tempo de tela limita as oportunidades de desenvolvimento real, prejudicando o aprendizado de habilidades essenciais (Alencar Rocha, et al., 2022). Os autores revelam que excesso de tempo de tela está ligado a atrasos na fala, déficits sociais, perturbações do sono e possível relação com Transtorno do Espectro Autista e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, sendo recomendado pelas diretrizes a imposição de limites para tempo de tela, atividade física e sono, com efeitos positivos no desenvolvimento infantil.

Outras variáveis, como ordem de nascimento, línguas faladas em casa e educação dos pais, também influenciam. A hipótese é que o uso prolongado desses dispositivos está associado a problemas emocionais, comportamentais e de linguagem em crianças de 18 a 36 meses (Lin, et al. 2020).

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, fica evidente que a infância é uma fase crucial para o desenvolvimento biopsicossocial das crianças, sendo influenciada pelo ambiente, estímulos e interações saudáveis.

É compreendido que a introdução crescente de tecnologia, especialmente dispositivos móveis e eletrônicos, apresenta tanto benefícios quanto desafios, esse uso, quando excessivo, durante os primeiros anos de vida pode comprometer aspectos fundamentais do desenvolvimento, incluindo a formação cerebral, habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

O equilíbrio no uso de tecnologia é essencial, considerando que a conectividade constante pode afetar negativamente a interação social, o sono, a saúde visual e auditiva, o comportamento emocional e a regulação emocional das crianças, além disso, o excesso de uso de telas pode contribuir para problemas psicológicos, como ansiedade e depressão, dificuldades escolares, estresse crônico e distúrbios alimentares, portanto, é crucial para pais, cuidadores e educadores orientar crianças e adolescentes sobre o uso consciente e equilibrado da tecnologia, visando o desenvolvimento saudável e a promoção de interações sociais significativas. Diante do exposto, fica evidente que o desenvolvimento infantil é influenciado por uma interação complexa entre fatores genéticos, ambiente e estímulos culturais.

As brincadeiras, que há muito tempo eram consideradas apenas diversão, emergem como elementos essenciais para o amadurecimento psicológico e a saúde mental das crianças desde os primeiros anos de vida. Contudo, a ascensão da tecnologia e a proliferação do uso de dispositivos eletrônicos têm apresentado desafios significativos para o desenvolvimento saudável das crianças na primeira infância.

A Primeira Infância, abrangendo os primeiros seis anos de vida, é uma fase crítica para a formação cerebral e o desenvolvimento de habilidades fundamentais e sua exposição precoce e excessiva a telas digitais tem sido associada a diversos problemas, incluindo atrasos no desenvolvimento cognitivo, motor e socioemocional, essa introdução pode limitar a exploração sensorial e motora, afetar o sono, prejudicar a interação social e até mesmo contribuir para problemas comportamentais e emocionais.

O contexto familiar e o ambiente escolar desempenham papéis cruciais nesse cenário, onde os pais têm a responsabilidade de mediar o uso de dispositivos eletrônicos e promover interações ativas, brincadeiras tradicionais e experiências práticas para garantir um desenvolvimento saudável e equilibrado, sendo vital para os cuidadores o conhecimento sobre essa introdução, a fim de tomar decisões informadas e evitar possíveis danos ao desenvolvimento de suas crianças.

Os desafios trazidos pela era digital exigem uma abordagem balanceada, embora haja benefícios potenciais no uso de mídias interativas, é crucial considerar os impactos negativos, como a substituição das brincadeiras tradicionais, a exposição a conteúdos inadequados e a interferência no sono. As intervenções que promovem o uso consciente e limitado de dispositivos podem ter um impacto positivo no desenvolvimento infantil, especialmente em um contexto em que a tecnologia está cada vez mais presente no cotidiano.

Em resumo, o desenvolvimento infantil é um processo complexo que requer uma abordagem cuidadosa em relação ao uso de tecnologia. Pais, educadores e a sociedade em geral desempenham um papel fundamental em orientar as crianças para um uso equilibrado e benéfico das telas, garantindo que o brincar ativo, a interação social e as experiências do mundo real continuem a ser priorizados para promover um desenvolvimento saudável e holístico das crianças na era digital.

REFERÊNCIAS

Borges, JO; Braga Àvila, MSB. Os impactos do uso dos eletrônicos na primeira infância (0 a 3 anos). Revista da Universidade Vale do Rio Verde, v. 20, n. 2, 2021. ISSN: 1517-0276 / EISSN: 2236-5362

Câmara, HV; Sardinha Pereira, ML; et al. Principais prejuízos biopsicossociais no uso abusivo da tecnologia na primeira infância: percepções dos pais. Id onLine

Rev. Mult. Psic. V.14, N. 51 p. 366-379, Julho2020 - ISSN 1981-117 de Alencar Rocha, MF; de Alencar Bezerra, RE; et al. Consequências do uso excessivo de telas para a saúde infantil: uma revisão integrativa da literatura. Research, Society and Development, v. 11, n. 4, e39211427476, 2022. DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i4.27476.

Gondim, CC; Hilário, JSM, et al. Influências do uso de telas digitais no desenvolvimento social na primeira infância: estudo de revisão. Revenferm UERJ,

Rio de Janeiro, 2022; p. 30:e67961, DOI: http://dx.doi.org/10.12957/

reuerj.2022.67961.

Lin HP, Chen KL, Chou W, et al. O uso prolongado de dispositivos com tela sensível ao toque está associado a problemas emocionais e comportamentais, mas não a atraso de linguagem em crianças pequenas. InfantBehav Dev. 2020, p. 58:101424. doi:10.1016/j.infbeh.2020.101424

Moreira, LH; Campos Luna, RC; et al. Consequências no tempo de tela precoce no desenvolvimento infantil. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, n.10, p. 97125-97133 oct. 2021

Pontes Nobre, JN; Santos, JN; et al. Fatores determinantes no tempo de tela de crianças na primeira infância. Ciência & Saúde Coletiva, vol. 26, n. 6, p. 11271136, 2021.

Quartin, NA; Cassel, PA. Entre o brincar e a tela: as repercussões no desenvolvimento emocional infantil. Research, Society and Development, v. 9, n. 8, e625985827, 2020 (CC BY 4.0). ISSN 2525-3409. DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5827

Silva Oliveira, AL; Bisinoto, BS; et al. Os impactos do uso de telas no neurodesenvolvimento emocional infantil. RESU-Revista Educação em Saúde: V9, suplemento 3, 2021.

Sousa, LL; de Carvalho, JBM. Uso abusivo de telas na infância e suas consequências. REAS. Vol. 23, n 2, 2023. DOI: https://doi.org/10.25248/REAS.e11594.2023

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

ANGÉLICA RODRIGUES VALENTIN

RESUMO

Nos últimos anos muito se fala sobre Educação Ambiental nas escolas. Porém ainda se percebe que esta fala fica no plano das ideias ou ainda continua distante dos alunos de 6 a 8 anos. Os professores Educação Ambiental atualmente se prendem a discutir impactos ambientais que estão ainda muito distantes da realidade destes alunos. A proposta desta pesquisa é mostrar que a Educação Ambiental pode acontecer de forma mais prática e práticas entalecidas com alunos tão pequenos. Se os professores seguirem as PCNs e Orientações Curriculares proposta para esta faixa etária garantira aprendizagem e multiplicadores, pois que for discutido e aprendido terá efeitos positivos em casa. Esta pesquisa terá como base bibliográfica a LDB, os PCNs e As Orientações Curriculares para Educação Ambiental além de autores relevantes ao tema.

Palavras – chaves: Educação Ambiental; Aprendizagem; Ensino Fundamental

ABSTRACT

In recent years much has been said about Environmental Education in schools. However, it is still perceived that this speech is on the level of ideas or is still distant from students from 6 to 8 years old. Environmental Education teachers currently focus on discussing environmental impacts that are still far from the reality of these students. The purpose of this research is to show that Environmental Education can happen in a more practical way and practices encouraged with such small students. If teachers follow the PCNs and Curricular Guidelines proposed for this age group, they will guarantee learning and multipliers, since what is discussed and learned will have positive effects at home. This research will have as a bibliographic basis the LDB, the PCNs and The Curriculum Guidelines for Environmental Education, as well as authors relevant to the topic.

Keywords: Environmental Education; Learning; Elementary School.

INTRODUÇÃO

Hoje muito se fala em Educação Ambiental. As escolas trazem em seus projetos pedagógicos um eixo interdisciplinar que destaca a importância de trabalhar a sensibilização e conscientização da proteção do ambiente em que vivemos.

Catástrofes diversas assolaram o mundo despertando os professores para a importância de proteger o meio ambiente.

Como introduzir um tema tão complexo com criança na fase de alfabetização que são as series iniciais do Ensino Fundamental I.

Talvez o tema seja mesmo complexo par não devemos subestimar os alunos de 6 a 8 anos. Todos têm contatos direto com as mídias existentes. Basta perguntar para uma criança se sabe navegar na internet com certeza a resposta será sim.

Esta possibilidade tecnológica pode ser um grande aliado nas salas de aulas principalmente quando trabalha o entorno de escola. Trabalhar o entorno e conhecer os espaços que vivem cria-se vínculos de preservação.

Nesta pesquisa pretendemos mostrar um breve histórico da Educação a Ambiental no Brasil e trazer a legislação vigente que ampara este trabalho com alunos pequenos.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: BREVE HISTÓRICO

Vivemos durante muito tempo acreditando que os recursos naturais eram inesgotáveis. Nascemos num país “bonito por natureza”, porém muitos dos seus rios estão mortos, florestas devastas, e os mares poluídos.

Para entendermos como a Educação Ambiental surgiu e preciso fazer um breve histórico sobre sua origem.

No Brasil, o tema sobre proteção ambiental surgiu a partir de 1975, de acordo com Dias (2000),

alguns órgãos estaduais brasileiros voltados ao meio ambiente iniciaram os primeiros programas de Educação Ambiental em parceria com as Secretarias de Estado da Educação. Ao mesmo tempo, incentivados por instituições internacionais ‘disseminava-se no país o ecologismo, deformação de abordagem que circunscrevia a importância da Educação

Ambiental à flora e à fauna, à apologia do “verde pelo verde”,

sem que nossas mazelas socioeconômicas fossem consideradas nas análises (DIAS, 2000, p. 81).

Dias (2000), ainda ressalta que no Brasil, em 1975, ocorreu o Primeiro Encontro Nacional sobre Proteção e Melhoria do Meio Ambiente, promovido pelo Governo Federal. A discussão ainda se restringia criação de leis

e não tinha planos para desenvolver uma política educacional de Educação Ambiental

Segundo Feitosa (2014), muitas Conferências se sucederam, tais como:

Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – Rio 92; Conferência de Thessalonik - Grécia, 1997; Conferência de Johannesburgo – Rio + 10 na África do Sul, 2002.

Desta última, a Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu a

Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável – DEDS (2005 – 2014), como forma de implementar as recomendações e acordos estabelecidos pelas Conferências até então Educação Ambiental realizadas.

Entra assim a ideia de Educação Ambiental para muitos, segundo Adams (2005), a Educação Ambiental restringe-se em trabalhar assuntos relacionados à natureza: lixo, preservação, paisagens naturais, animais, etc. Dentro desse enfoque, a Educação Ambiental assume um caráter basicamente naturalista. Porém, para o autor, atualmente, a lúdico assume um caráter mais ambientalista, embasado na busca de um equilíbrio entre o homem e o ambiente, com vista à construção de um futuro pensado e vivido numa lógica de desenvolvimento e progresso (pensamento positivista).

Neste contexto, a Educação Ambiental seria ferramenta de educação para o desenvolvimento sustentável (apesar de polêmico o conceito de desenvolvimento sustentável), tendo em vista ser o próprio "desenvolvimento" o causador de tantos danos socioambientais.

Teoricamente, a definição de Educação Ambiental varia de

interpretações, de acordo com cada contexto, conforme a influência e vivência de cada um. A Política Nacional de Educação Ambiental - Lei nº 9795/1999, apresenta em seu art. 1º:

Entende-se por Educação Ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

A Lei 9.795/99 estabelece que a Educação Ambiental deva estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, respeitando em suas diretrizes nacionais aquelas a serem complementadas discricionariamente pelos estabelecimentos de ensino (artigo 26 da LDB) com uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais, conforme preceitua o princípio citado no 4º, inciso VII da Lei 9.795/99, que valoriza a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais e nacionais, e o artigo 8º, incisos IV e V que incentivam a busca de alternativas curriculares e metodológicas na capacitação para Educação Ambiental e as iniciativas e experiências locais e regionais, incluindo a produção de material educativo.

Sobre a formação inicial de professores, a Lei 9.795/99 preceitua, em seu artigo 11, que "a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas".

Para tanto, a Lei faculta a inserção de disciplina específica de Educação Ambiental apenas para os "cursos de pós-graduação, extensão e nas aulas Educação Ambiental são voltadas ao aspecto metodológico da Educação

Ambiental, quando se fizer necessário" (10, §2º).

Ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (resolução cne/cp nº 2, de 15 de junho de 2012 -Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno), art. 2°:

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental.

A Educação Ambiental é um processo de reconhecimento de valores clarificações de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as interrelações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos.

A Educação Ambiental também está relacionada com a prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem para a melhora da qualidade de vida.

Loureiro (2004), a Educação Ambiental

é uma perspectiva que se inscreve e se dinamiza na própria educação, formada nas relações estabelecidas entre as múltiplas tendências pedagógicas e do ambientalismo, que têm no "ambiente" e na "natureza" categorias centrais e identitárias da Educação Ambiental. LOUREIRO (2004, p. 66)

Layrargues (2002), é

um processo educativo eminentemente político, que visa ao desenvolvimento nos educandos de uma consciência crítica acerca das instituições, atores e fatores sociais geradores de riscos e respectivos conflitos socio-

ambientais. Busca uma estratégia pedagógica do enfrentamento de tais conflitos a partir de meios coletivos de exercício da cidadania, pautados na criação de demandas por políticas públicas participativas conforme requer a gestão ambiental democrática LAYRARGUES, (2002.p. 169).

Para Sauvé (2005),

a Educação Ambiental não é uma "forma" de educação", não é "ferramenta" para resolução de problemas ou de gestão do meio ambiente. É uma dimensão essencial da educação fundamental, base do desenvolvimento pessoal e social, relação com o meio em que vivemos, com essa

"casa de vida" compartilhada. Visa introduzir dinâmicas sociais em redes mais amplas de solidariedade, promovendo abordagem colaborativa e crítica das

Educação Ambiental socioambientais. SAUVÉ

. (2005, p.18).

O objeto da Educação Ambiental é nossa relação com o meio ambiente.

Como observado, as muitas definições sobre Educação Ambiental se completam, definindo como um processo pelo qual as pessoas possam aprender sobre o funcionamento do meio ambiente, a dependência dele, a utilização dos recursos naturais, e como promover a sua sustentabilidade (DIAS, 2003).

Nos dias atuais a Educação Ambiental deve ser um processo educativo, permanente e contínuo, com o objetivo de apontar caminhos para manutenção dos recursos naturais e a qualidade de vida da população. Busca-se envolver nos indivíduos a percepção ambiental.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL ATRÁS DOS MUROS DA ESCOLA

Estamos diante um novo processo de transformação da educação, aos poucos se faz necessário reorientar o modo como os indivíduos vivem e educam as futuras gerações.

Trabalhar com Educação Ambiental significa pensar num futuro melhor para nosso mundo e para as pessoas que aqui vivem, colocando em prática uma ação transformadora das nossas consciências e de nossa qualidade de vida. Desde muito cedo podemos começar a sensibilizar os alunos para esta tomada de consciência de tudo é finito se não cuidarmos.

Com os alunos do Ensino Fundamental I podemos inserir a Educação Ambiental no eixo natureza e sociedade. Além de poder trabalhar de forma interdisciplinar todas as experiências que os alunos devem vivenciar.

A escola e a comunidade precisam perceber que a forma como levam suas crianças a atingirem seus níveis de desenvolvimento humano deve atualmente passar por um contexto entrelaçado com vários aspectos.

Uma das características muito notória da Educação Ambiental é sua capacidade de consistir em elemento integrador entre temáticas distintas, e pode ser trabalhada de forma transdisciplinar.

De acordo com a conceituação de Educação Ambiental Branco (2003) nos afirma que seria a Educação Ambiental um conjunto de iniciativas educacionais de todos os setores da sociedade, na busca de uma consciência ambiental.

Em Abílio (2008), podemos perceber uma definição da Educação

Ambiental:

como processo educativo idêntico à educação formal, só que dando-lhe uma dimensão ambiental contextualizada e adaptada à Educação Ambiental interdisciplinar, vinculada aos temas ambientais locais e globais. Essa definição proposta por Abílio nos lança perante um novo processo de emancipação do contexto ambiental permeando a educação atualmente, o mesmo enfoca que é necessária uma educação acoplada com os contextos ambientais de forma local e global. ABÍLIO (2008.p.102)

Freire (1979) aponta que o ensino deve ser base a Educação Ambiental do no diálogo que busque um conhecimento participativo e transformador, que a vivência e a Educação Ambiental sirvam para enxergar e ler o mundo, este fato precisa ser considerado para que a Educação Ambiental l aprendizagens.

Capra (2006) ao propor uma pedagogia que facilite o entendimento da compreensão do mundo através dos princípios da ecologia, como sendo base para que os indivíduos cultivem um respeito a natureza, enfoca uma abordagem de caráter multidisciplinar nas aulas Educação Ambiental dá na experiência e na participação.

Podemos então compreender que a necessidade atualmente é que em outras palavras os indivíduos precisam ser ecologicamente sensibilizados, pois assim teríamos uma transformação mais profunda no conteúdo, no processo e no alcance de uma pedagogia em todos os níveis de ensino, Educação Ambiental da numa teoria prática que tem como fundamento o pensamento sistêmico, a ecologia e a educação.

Capra (2006) demonstra a este respeito que

A educação por uma vida sustentável estimula tanto o entendimento intelectual da ecologia como cria vínculos emocionais com

a natureza. Por isso, ela tem mais probabilidade de fazer com que nossas crianças se tornem cidadãos responsáveis e Educação Ambiental preocupados com a sustentabilidade da vida; que sejam capazes de desenvolver uma paixão pela aplicação dos seus conhecimentos ecológicos à reformulação de nossas tecnologias e instituições sociais, de maneira a preencher a lacuna existente entre a prática humana e aos sistemas da natureza ecologicamente sustentáveis. CAPRA, (2006, p. 15).

Durante os primeiros anos do Ensino Fundamental os alunos estão transição do sensório motor e a fase operatório concreto. Ainda não há total acomodação dos elementos práticos por isso, o trabalho Educação Ambiental deve ocorrer de maneira interdisciplinar. Não adianta falara para uma criança de 6 ou 7 anos sobre aquecimento global, Educação Ambiental mento das florestas ou a poluição das praias no litoral sudeste.

É preciso que a aprendizagem faça sentido para que aprenda e sensibilize aqueles que estão ao seu lado, sendo um agente multiplicador.

Capra (2006) refere a Educação Ambiental como:

Eu acho que aquela parte da educação que tem início nas salas de aulas deveria nos preparar para entender a nossa participação na teia da vida – que nenhuma pessoa é uma ilha e nem deveria querer ser. CAPRA (2006, p. 135)

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ANOS I N I - CIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Como percebemos educação encontra-se diante um desafio: nossas crianças têm consciência que existe uma dinâmica fora da sala de aula? Que somos moradores do mesmo local independente do lugar em que nos encontramos? Temos crianças com tal consciência e visão de mundo?

Dentro das Diretrizes Curriculares para Educação Ambiental nas Diretrizes Gerais - para todos os níveis e modalidades de ensino aprendizagem sobre os primeiros anos do Ensino Fundamental traz como sugestão:

1.Emprego de recursos pedagógicos que promovam a percepção da interação humana com a natureza e cultura, evidenciando aspectos estéticos, éticos, sensoriais e cognitivos em suas múltiplas relações;

2. Desenvolvimento de projetos multidisciplinares e interdisciplinares que valorizem a dimensão positiva da relação dos seres humanos com a natureza, valorizando ainda a diversidade dos seres vivos, das diferentes culturas locais, da tradição oral, entre outras;

3. Promoção do cuidado para com as diversas formas de vida, do respeito às pessoas e sociedades, e do desenvolvimento da cidadania ambiental.

Os PCNs e RCEI traz algumas orientações curriculares de como desenvolver atividade com os alunos dos primeiros anos do ensino

Fundamental I sobre natureza e Sociedade que envolvem a Educação Ambiental.

- Estabelecer relações de causa-efeito das mudanças observadas em elementos da natureza.
- Perceber a complexidade e diversidade das relações humanas e do meio ambiente e ampliar sua capacidade de observação.
- Observar e significar organizações sociais, hábitos e culturas.
- Relacionar algumas semelhanças e diferenças com as formas de organização de outras culturas e as formas de adaptação de alguns seres vivos ao meio em que vivem. *
- Observar fenômenos e elementos da natureza presentes no dia- a- dia.
- Observar e perceber algumas características do ambiente ao seu entorno.
- Participar de atividades que envolvam processos de culinária ou confecção de objetos.
- Conhecer costumes e brincadeiras de outras épocas.
- Perceber diferenças de forma, cor e gosto.
- Aprender sobre a transformação de alguns alimentos ou elementos a serem misturados.
- Considerar o efeito da força exercida sobre um material pela participação em desafios propostos pelo professor.
- Criar explicações para fenômenos e elementos da natureza presentes no seu dia- a- dia.
- Observar as construções do lugar onde vive, o local de onde vem a água que consomem.
- Preservar a natureza.

Como foi dito é preciso sensibilizar os alunos primeiro para questões próximas e práticas. Principalmente do entorno que vivem. Alunos que moram perto de uma represa, e áreas de mananciais podem ter contato com questões que envolvam os biomas e o consumo de água.

Na faixa etária em que se encontram os alunos das series iniciais do ensino fundamental de acordo com Dias (2004):

a apresentação de temas ambientais na educação deve dar ênfase em uma perspectiva geral, sendo bastante importante que atividades sejam desenvolvidas com os educandos, de forma a estimulá-los, tendo em vista que nesta fase as crianças são bastante curiosas e é comum uma maior integração e participação das mesmas, onde a aprendizagem neste sentido deve ser contínua. A partir disso, é importante que sejam apresentados temas pertinentes que levam a uma conscientização, de maneira que esta criança dissemine tal conhecimento, pois é comum uma criança ao adquirir um novo conhecimento repassar principalmente para seus familiares. DIAS (2004.p.34).

CONCLUSÂO

Trabalhar com a curiosidade da criança através daquilo que desperta interesse uma das alternativas para a inclusão da temática ambiental no meio escolar é buscar no entorno, no espaço que vivem temas que colaborem para a sensibilização e conscientização para os problemas ambientais.

Segundo Capra (2003):

Uma proposta alinhada com o novo entendimento do processo de aprendizagem que sugere a necessidade de estratégias de ensino mais adequadas e torna evidente a importância de um currículo integrado que valorize o conhecimento contextual, no qual as várias disciplinas sejam vistas como recursos a serviço de um objeto central. Esse objeto central também pode ser entendido como um tema transversal que permeia as outras disciplinas já constituídas e consegue trazer para a Educação Ambiental escolar o estudo de problemas do dia a dia. CAPRA (2003 p.36).

Então conhecer onde está e buscar formas de transformá-lo é a temática que permeia a Educação Ambiental desde as series iniciais.

Para que isto aconteça o professor deve ser o mediador das pesquisas e ações. Utilizando da interdisciplinaridade possível no Ensino Fundamental I deve-se usar de estratégias, como por exemplo projetos entre as diversas disciplinas que traga reflexão-ação-reflexão.

Esta pesquisa não traz nada inédito, porém buscamos trazer certa reflexão sobre a Educação Ambiental nos primeiros anos do ensino fundamental. Mostramos aqui orientações de dois documentos importantes pra trabalhar a Educação Ambiental com alunos de 6 a 8 anos, o uso dos PCNs a e as Orientações Curriculares nos dão um norte de como podemos sensibilizar as crianças para tenham um olhar mais atento as questões sobre o mundo que acerca.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

BRASIL. Decreto 4.281, de 25.06.2002. Regulamenta a Lei no 9.795, de 27 de abril de1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. DOU 26.06.2002.

_____. Lei 6.938, de 31.08.198. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio

Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. DOU 02.09.1981.

_____. Lei 9.394, de 20.12.1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. DOU 23.12.1996.

____. Lei 9.795, de 27.04.1999. Dispõe sobre Educação Ambiental e

institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências.

DOU 28.04.1999.

CAPRA, Fritjof. Falando a linguagem da natureza: princípios da sustentabilidade. In: STONE, Michael; BARLOW, Zenobia. Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2006.

DIAS, Genebaldo Freire. Educação Ambiental: Princípios e Práticas. 9° ed. São Paulo: Gaia, 2004. 541 páginas.

FAZENDA, Ivani C. (1993). Interdisciplinaridade: Um projeto em parceria. São Paulo: Loyola.

FREIRE, Paulo. (1979). Educação e Mudança. 14ª ed., Rio de Janeiro:

Paz e Terra.

GADOTII, Moacir: Escola vivida, escola projetada- 1992 – Papirus.

GOUVÊA DA SILVA, Antônio Fernando: a construção do currículo na perspectiva popular crítica das falas significativas ás praticas contextualizadas. 2002

NOGUEIRA, Nildo Ribeiro: Pedagogia dos Projetos: uma jornada rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo. Erica, 2001

PIAGET, J. Educação Ambiental n. (1972). A Epistemologia Genética. Petrópolis. RJ: Ed. Vozes

EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2007. Carta Brasileira para Educação Ambiental, Disponível em: http://forumEducação Ambiental reeducação Ambiental .org/carta-aberta-a-redebrasileira-de-educacao-ambiental-E2%80%93-rebEducação Ambiental />. Acesso em 05 out. 2022.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. Metodologia científica. 2a. Rio de Janeiro: DP&A editora, 1999.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E AUTISMO

ÂNGELO STEFANINI MENDES

RESUMO

Este artigo trata de aspectos relevantes ao conhecimento da Educação Inclusiva, especialmente em relação à legislação pertinente ao tema, bem como do papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para garantir a inclusão. O estudo do assunto é de grande importância para que o direito do acesso à educação, de acordo com as especificidades de cada indivíduo, seja efetivado. Para que fosse possível aprofundar saberes nesta área, foi utilizada revisão bibliográfica. Muitas transformações ocorreram ao longo do tempo em relação ao atendimento educacional das pessoas com deficiência e é necessário permanecer em contínuo aperfeiçoamento de leis e práticas neste sentido.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; Autismo.

INTRODUÇÃO

São muitas as leis que amparam e apoiam o movimento chamado de inclusão, e muito já se tem discutido sobre o assunto, mas nem sempre se efetivam e alcançam os resultados desejados.

Pensar em educação inclusiva ainda é um desafio que envolve toda uma sociedade, para que sua prática seja bem-sucedida.

De acordo com a história, a Educação Especial, no cenário brasileiro, sofreu transformações importantes.

Em seu percurso, destacam-se os movimentos para a Educação Inclusiva, que ganharam força por meio de documentos importantes nacionais e internacionais e, na atualidade, esses influenciaram e respaldaram o surgimento de leis que visam garantir o direito da pessoa com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo conhecer o percurso histórico da Educação Inclusiva e os documentos e leis que regem esse novo modelo de educação e, com isso, aprofundar conhecimentos sobre o processo de inclusão das pessoas com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais (NEEs), diante das Políticas Públicas de Inclusão Nacional.

Para o alcance dos objetivos e desenvolvimento da pesquisa, fez-se uso de revisão bibliográfica, estabelecendo o debate entre autores que abordam temas pertinentes ao estudo. Serão, para isso, utilizados livros, periódicos e artigos científicos, revistas e textos oficiais.

Por meio dos procedimentos apresentados, espera-se alcançar dados e informações que possibilitem um conhecimento mais aprofundado sobre o tema, para que a reflexão e a discussão propostas sejam viabilizadas.

ASPECTOS RELEVANTES SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Muitos foram os eventos que influenciaram a história da deficiência e do deficiente no Brasil, o conceito de deficiência desenvolveu-se no decorrer dos tempos, influenciado por diversas culturas, que deram significados diferentes em sua trajetória.

Segundo Santos (2002) e Manacorda (1989), em relação à forma de tratamento dos deficientes, encontram-se poucos escritos, com relatos datados anteriores à antiguidade. Dessa forma, refletindo sobre a sociedade, essa sempre foi marcada por classes e nota-se que, na Antiguidade, às classes dominantes cabia o pensar, enquanto às classes dominadas competiam o trabalho e as guerras, e os deficientes não se enquadravam ao pensamento da época, eram vistos pela sociedade como incapazes.

Pessotti (1984) afirma que, no período da Antiguidade, os escritos de Platão (427-399 a. C.) e, depois, Aristóteles (384- 322 a.C.) demonstram que a prática do abandono à morte dos deficientes era admitida pela sociedade em nome do equilíbrio e da organização política.

Os deficientes, particularmente os com comprometimento mental, como os homens do povo, eram considerados pela nobreza como sub-humanos, pois não exerciam nenhum poder político e não eram responsáveis pela sua própria subsistência, diante disso, aos deficientes o abandono e extermínio eram práticas aceitáveis, já que esses indivíduos não se enquadravam nos modelos estéticos da organização sociocultural e política da sociedade da época (PESSOTTI, 1984; ARANHA, 2001).

Resgatando a história, nota-se que o deficiente sofreu ações bem diferentes do que ocorre atualmente. Essas pessoas viveram situações desde o extremo de serem consideradas divinas e superiores, até de ameaça e consumação de morte.

Patton, Payne & Beirne-Smith (1985), citado por Carvalho (2000), classificam os períodos que marcaram a concepção da deficiência ao longo da história. Na antiguidade, até os anos de 1700, a sociedade apresenta-

va comportamentos e percepções variadas em relação ao deficiente, principalmente ao mental. Nota-se que a percepção da sociedade por concepções sociopolíticas aplica-se também as demais deficiências, pois eram vistos todos como iguais.

A sociedade da época compreendia os deficientes ora como demônios ora como detentores de dons, poderes ou revelações divinas. Os sentimentos eram contraditórios e as pessoas tinham medo, rejeição, respeito ou admiração. A sociedade não tinha interesse em ofertar serviços para o desenvolvimento dos deficientes, pois a condição de incapacidade fazia parte da concepção da época.

Mazzotta (2011) revela que, nesse período, os serviços de atendimentos, quando havia, ocorriam em monastérios que ofereciam cuidados e amparo para as pessoas com deficiências e eram realizados por religiosos, no entanto, ainda não havia a preocupação com o desenvolvimento e o tipo de atendimento que era destinado para esse público, o que demonstra que esses eram de caráter assistencialista.

Pessotti (1984) contribui afirmando que a Igreja não se apresentava isenta de contradições, mesmo sendo um lugar de amparo e cuidados, nesse período, por força do pensamento cristão, surge a concepção de que os deficientes tinham alma, dessa forma, esses passavam a ter responsabilidades éticas e morais que competiam aos cristãos e, por isso, a deficiência era tida como castigo de deus por seus pecados ou pelos pecados de seus antepassados, influenciando na forma de tratamento aos deficientes.

Soares (2009), Aranha (2001) e barroco (2007) destacam em seus escritos a ambiguidade de sentimentos e de atitudes em relação a esse público, fortalecido principalmente pelo pensamento religioso. Logo, como aponta Pessotti (1984), o cristianismo marcou o conflito entre caridade e castigo, sendo a segregação vista como uma forma de cuidado aos deficientes e ainda esconder dos olhos da sociedade, ficando inseridos em mosteiros ou instituições, sob os cuidados de religiosos.

Santos (2002) revela que, após essa concepção, por influência de nomes como Para Celso (1493-1541), Cardamo (1501-1576), médicos da época, e depois com as contribuições de Esquirol e Alfred Binet, a deficiência começa a ser considerada como um problema de ordem médica, e não mais teológica, ganhando força a concepção científica da deficiência.

O período de 1700 a 1860 foi marcado pelo humanismo renascentista, em que preconizava o valor das pessoas como seres humanos e seu direito a oportunidade de desenvolver o máximo suas potencialidades. Esse pensamento influenciou a mudança de atitude em relação à pessoa com deficiência. Era defendida a igualdade de direitos e os deficientes não estavam excluídos, passando a gerar ações no sentido de dar assistência, mesmo que de forma tímida.

Ainda nesse período, em relação ao ensino, aponta-se a importância do pensamento de Rousseau (1712-1778), que defendia o princípio de ensinar o que os alunos são capazes de aprender, o que é de utilidade e de interesse, vindo a influenciar outros pensadores e, posteriormente, a educação para os deficientes. Por volta de 1860 a 1890, o período é marcado por uma mudança de atitude quanto à possibilidade de integração das pessoas com deficiência na comunidade.

As poucas iniciativas quanto aos atendimentos voltados aos deficientes haviam tido resultados positivos, mas não chegavam às expectativas da sociedade da época, os esforços não levavam a mudanças significativas, que capacitassem as pessoas com deficiência para a integração e participação, conforme era esperado.

O pensamento da época era marcado pela força da concepção de transmissão genética da deficiência, sendo reforçado pelo movimento eugênico, também chamado de eugenia. Dessa forma, os deficientes passaram a ser considerados até mesmo perigosos para a sociedade.

Esse movimento marcou o período em que traços individuais eram herdados e que a evolução humana era baseada principalmente na transmissão genética. Dessa maneira, a segregação e a esterilização dos deficientes passaram a ser vistos como uma forma de proteção à sociedade, esse comportamento gerou um retrocesso nas conquistas ocorridas no período anterior. Entre 1890 a 1925, o movimento eugênico ainda era presente, Francis Galton defende o controle genético e as descobertas de Mendel acerca das leis da hereditariedade reforçam o pensamento de Galton a respeito das implicações genéticas das deficiências mentais.

Dessa forma, a psicometria desenvolvida por Alfred Binet (1857-1911) veio com grande força, porém pode-se apontar que os testes de inteligência desenvolvidos na época contribuíram de forma negativa, juntamente com a avaliação psicológica, apontaria os graus da deficiência e foram utilizados para classificar as pessoas com deficiência mental, seu mau uso justificou a exclusão escolar e social de muitas pessoas (CARVALHO, 2000).

Castro (2012) revela que, nesse século, a medicina já se constituía como ciência e a psicologia ainda estava em busca de sua consolidação científica. Diante disso, era o diagnóstico médico que determinava a deficiência. O método psicológico de Binet complementava o diagnóstico médico.

Assim, por meio de testes padronizados, propunha medir as diferenças e classifi-

car os que não se enquadravam nos padrões considerados —normais da época. De acordo com seus estudos, Binet aponta que foi na escola que vieram a aparecer os —débeis, logo, eram necessários recursos educativos para atender os alunos deficientes de acordo com o grau identificado nos instrumentos (PESSOTI, 1984).

No período de 1925 a 1950, com o final da I Guerra Mundial, houve a necessidade de atender os soldados que retornavam com graves deficiências, surgindo os serviços de reabilitação, a partir de então desperta a necessidade de atender outras pessoas deficientes. Devido a essa visão, criou-se serviços para atender crianças deficientes e passou a ter um início de perspectiva de educação especial em várias partes do mundo.

As influências ambientais ganharam força na concepção da deficiência mental, mostrando que outros fatores etiológicos não hereditários também podiam causar a deficiência mental, como as infecções, traumatismos e problemas endócrinos.

A concepção genética como única etiologia da deficiência mental perdeu força e começaram a surgir, na década de 30, alguns movimentos de direitos humanos apoiando as pessoas com deficiência.

Algumas descobertas da ciência nessa época trouxeram a compreensão de que a deficiência deveria ser objeto de interesse científico e estudo, e não de rejeição, refletindo na atualidade.

Grunspun (1999) destaca que, além das causas hereditárias da deficiência ainda pouco compreendidas na época pela humanidade, atualmente, é sabido que causas como as pré-natais, perinatais e pós-natais, também são responsáveis pela incidência de casos.

As causas pré-natais incluem anormalidades genéticas [por exemplo, síndrome de Down, esclerose túberos]; Fatores do ambiente intrauterino [por exemplo, desnutrição materna, toxoplasmose materna, exposição à irradiação]; Distúrbios de disgenesia cerebral e erros inatos do metabolismo [por exemplo, fenilcetonúria, galactosemia]; Etiologias perinatais incluem: Insuficiência placentária; Prematuridade; Complicações no trabalho de parto e na expulsão. Causas pós-natais incluem: Lesões no sistema nervoso central [SNC], que ocorrem na infância ou posteriormente, e que resultam de: Trauma; Infecções; Causas ambientais [por exemplo, desnutrição, negligência, maus-tratos, exposição a toxinas]; Crises epilépticas descontroladas; Transtornos neurodegenerativos [por exemplo, lipofuscinose ceroide] (GRUNSPUN, 1999, p. 24).

Assim, sinaliza Fierro (2004) que a deficiência apresenta as mais variadas etiologias e as causas da deficiência, na grande maioria das vezes, têm mais de um fator envolvido, podendo ser biológicos ou psicossociais.

Ainda por volta de 1950 a 1960, a história revela uma maior aceitação das pessoas com deficiência, com mais atendimentos, em alguns países desenvolvidos, as famílias passaram a exercer uma maior pressão e os profissionais da época passaram a despertar maior interesse pelas pessoas com deficiência. Os sentimentos que antes eram de medo e rejeição deram lugar a tolerância e compaixão, os serviços educacionais não eram para todos, principalmente para as deficiências múltiplas ou com graves limitações.

A época de 1960 a 1970 foi marcada pelo movimento dos direitos humanos nos países desenvolvidos e nos que sofriam sua influência, surgiram muitas pesquisas multidisciplinares trazendo contribuições no âmbito do entendimento de várias deficiências. Programas de intervenção precoce realizados nos Estados Unidos obtiveram bons resultados em relação à prevenção de efeitos adversos das deficiências e das desvantagens sociais e culturais, aumentando o otimismo de todos envolvidos.

A partir da década de 1970 a 1980, as conquistas se consolidaram e o movimento dos direitos humanos ganhou força. Nos EUA, as leis garantiam o atendimento educacional irrestritamente para as pessoas com deficiências, sobretudo os mais comprometidos.

No Brasil, a sociedade da época tornava-se mais receptiva e os estados mais desenvolvidos contavam com sua própria legislação que recomendavam o atendimento educacional especializado. Porém, os alunos com deficiências múltiplas e severas não recebiam o atendimento especializado, este ocorria em instituições filantrópicas e consistia mais em cuidados pessoais e assistenciais do que em atendimento educacional.

A visão das famílias, na época, baseava-se em ter um local seguro para deixar o filho enquanto trabalhavam, os professores não tinham expectativas e o investimento era pouco, frente às limitações dos alunos.

A partir da década de 1980, o período vem sendo marcado por grandes mudanças e avanços na educação, as leis vêm apoiando e dando subsídios para os serviços de atendimento para as pessoas com deficiências. Na década de 1990, percebe-se a tentativa de democratizar o ensino no país com a perspectiva escola para todos, com a inclusão dos alunos com necessidades especiais, não havendo mais a aceitação de exclusão dos alunos com deficiências múltiplas e severas.

Também é possível perceber que o movimento histórico em prol das pessoas com deficiências e a evolução da educação especial fortalecem os discursos para a inclusão, porém, ainda estamos caminhando,

numa árdua jornada, em prol de atender e ofertar de fato um ensino de qualidade para todos.

Colocar a aprendizagem como eixo das escolas; assegurar tempo e condições para que todos possam aprender de acordo com o perfil de cada um e reprovando a repetência; garantir o Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na própria escola comum da rede regular de ensino; abrir espaço para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas por professores, administradores, funcionários e alunos, pois são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania; estimular, formar continuamente e valorizar o professor, que é o responsável pela tarefa fundamental da escola - a aprendizagem dos alunos (MANTOAN, 2007, p. 46).

Atualmente, Fávero (2007) mostra que os movimentos sociais, os pais de crianças com deficiências, membros do Ministério Público e do Poder Judiciário vêm percebendo o quanto as escolas brasileiras são discriminatórias, sendo preciso encontrar alternativas para melhoria da qualidade do ensino para todos, sem exclusão.

CARACTERÍSTICAS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Segundo Orrú (2009), a palavra autismo tem origem grega (autós) e tem como significado —por si mesmo.

Na história da psicopatologia muitas descrições e revisões foram feitas a respeito do autismo. Inicialmente, o termo foi introduzido na psiquiatria por Plouller, em 1906, descrevendo o sinal clínico de isolamento (BRASIL, 2013). Após isso, foi reformulado e descrito por Kanner, em 1943, tendo como principal sintoma a falta de capacidade para relaciona-se com pessoas e situações (FACION, 2007). Na síndrome, era destaque uma anormalidade do desenvolvimento social e, também, se enfatizava que o distúrbio era constitucionalmente determinado e se apresentava nos primeiros estágios do desenvolvimento (RUTTER, apud GAUDERER, 1993).

Gauderer (1993, p. 22) define a síndrome do autismo como:

uma inadequacidade no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave por toda a vida. É incapacitante e aparece tipicamente e aparece tipicamente nos três primeiros anos de vida. Acomete cerca de vinte entre cada dez mil nascidos e é quatro vezes mais comum em meninos do que em meninas. É encontrada em todo o mundo e em famílias de qualquer configuração racial, étnica e social. Não se conseguiu até agora provar nenhuma causa psicológica no meio ambiente destas crianças que possam causar a doença. Os sintomas são causados por disfunções físicas do cérebro, verificados pela anamnese ou presentes no exame ou entrevista com o indivíduo.

Para Gauderer (1993) essa definição pode ser entendida como uma

—Definição de trabalho, visto que com os avanços dos estudos ela será alterada com os progressos da ciência nessa área.

Estudos mais recentes de Grunspun (1999) nos dizem que o autismo é mais bem entendido como síndrome neuropsiquiátrica do início precoce do desenvolvimento.

É caracterizada por transtornos profundos e crônicos na interação social, problemas graves com a linguagem, a presença de comportamentos perseverativos e repetitivos, uma intensa necessidade da rotina no ambiente e um campo marcadamente restrito de atividades funcionais.

Facion (2007) contribui afirmando que o transtorno se apresenta desde o nascimento, configurando-se como um transtorno grave e que se mantém por toda a vida, é mais comum em pessoas do sexo masculino do que feminino, porém, na menina, quando essa apresenta o autismo, os sintomas são com maior gravidade. O autismo não apresenta uma causa específica e pode compreender fatores genéticos, estruturais, cerebrais, problemas pré, peri, pós-natais. Também encontramos na literatura que, a cada 10.000 nascimentos, de 2 a 5 crianças apresentam um transtorno invasivo do desenvolvimento, dessas, de 10% a 50% apresentam autismo infantil, sendo que a proporção homem: mulher é de 4:1. (GRUNSPUN, 1999).

Orrú (2009, p. 27) afirma que, apesar de seus possíveis causadores serem considerados assunto polêmico, descreve suas causas como desde —psicológicas, disfunções cerebrais e alterações de neurotransmissores e fatores ambientais como definidores da doença, até os de natureza genética, sendo essa a mais pesquisada na atualidade. A capacidade de interação social em crianças não autistas é uma função complexa, envolvendo o reconhecimento de que outros seres humanos ocupam o lugar de maior interesse e da maior importância no ambiente; a capacidade de compreender e usar a comunicação verbal e não-verbal e a empatia com pensamentos e sentimentos dos outros e habilidade de imaginar o mundo do ponto de vista do outro, esses aspectos de interação social citados estão ausentes ou gravemente comprometidos nos autistas.

Na interação social, uma característica relevante é o contato visual, sendo que o autista apresenta olhar distante, não mantém contato visual com as pessoas.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ATENDIENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Fávero (2007) afirma que a Constituição Federal garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola. Assim, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou ausência dela.

Os movimentos que defendem a inclusão escolar pregam que a Educação Especial não deve ser em ambientes separados, e, sim, que os alunos que apresentam alguma deficiência frequentem o mesmo ambiente dos que não apresentam. O Atendimento Educacional Especializado seria como apoio e complemento, destinado a oferecer aquilo que há de específico na formação de um aluno com deficiência, sem impedi-lo de frequentar ambientes comuns e oficiais de ensino.

Segundo Fávero (2007, p. 20), a Constituição Brasileira e as convenções internacionais mostram que o Atendimento Educacional Especializado é uma forma válida de tratamento diferenciado desde que:

seja adotado quando realmente exista uma necessidade educacional especial, ou seja, algo do qual os alunos sem deficiência não precisam; seja oferecido preferencialmente no mesmo ambiente (escola comum) frequentado pelos demais alunos; se houver necessidade de ser oferecido à parte, que isso ocorra sem dificultar ou impedir que crianças e adolescentes com deficiência tenham acesso às salas de aula do ensino comum no mesmo horário que os demais alunos frequentam; não seja adotado de forma obrigatória, ou como condição para o acesso do aluno com deficiência ao ensino comum.

Assim, segundo a autora, a Educação Especial será uma forma de tratamento diferenciado que leva a inclusão de direitos e não a exclusão. Segundo a Constituição Federal, todas as crianças têm direito à educação, no artigo 208, inciso III, consta o termo —preferencialmente, este, de acordo com Fávero, trata-se do atendimento que é necessariamente diferente do ensino regular e que é indicado para melhor suprir as necessidades e atender às especificidades dos alunos com deficiência, por exemplo, eliminar as barreiras e oferecer instrumentos para que os alunos possam se beneficiar da educação.

Segundo Mazzotta (2011) e Rossato (2010), é importante esclarecer que esse aspecto do artigo, ao se referir ao atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, permite diversas compreensões interpretações, em que pode-se exemplificar que o aluno especial poderá vivenciar o seu processo de aprendizagem, tanto na escola comum quanto na especial ou deverá receber sua formação na Educação Especial. Dessa forma, a educação para as pessoas com necessidades educacionais especiais acaba por manter-se em instituições e a inclusão desse público no ensino regular pode até ser reduzida, isso vai contra as políticas de inclusão escolar.

Diante disso, Mazzotta (2011) revela que é necessário o esclarecimento de termos que podem levar a interpretações diferentes. Desse modo, será possível, por meio das políticas públicas, a efetivação de ações governamentais que atendam de forma efetiva os alunos com deficiências e /ou necessidades educacionais especiais.

Logo, por meio das leis, o ensino deve ser para todos, de forma que atenda às especificidades dos alunos com deficiência. Assim, a educação inclusiva, sobre a qual pode-se refletir, é algo ainda em construção, tem o objetivo de atender a todos os alunos na rede regular de ensino, sem distinção, conforme encontra-se na Constituição Federal de 1988: —promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art.3º, inciso IV) (MEC/SEESP, 2007).

Portanto, conforme exposto nos documentos oficiais, o Atendimento Educacional Especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino escolar, devendo funcionar de forma similar a outros cursos que complementam os conhecimentos adquiridos no nível básico e superior, como exemplo, o Como a Constituição Federal de 1988, no país, tem-se outra grande lei que rege a educação básica, que é a LDB 9394/96:

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (art. 22).

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (LDB 9394/96, art. 23).

Também é relevante apontar o Título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar. Reformulado pela Lei nº 12.796/2013: Art. 4º - O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio;

[...]; III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com de-

ficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, LDB 9394/96).

Conforme é possível notar, por meio das leis apresentadas, a educação faz parte de uma política pública e o ensino é um direito do indivíduo, independente de esse apresentar deficiências ou não.

Segundo Fávero (2007), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN não é bem interpretada em seus artigos 58 e 59, pois tem levado a pensar que é possível a substituição do ensino regular pelo especial, de acordo com ela, não é possível aceitar, visto que toda legislação ordinária tem que estar em conformidade com a Constituição Federal, não podendo haver contradições dentro da própria lei, em que o artigo 4° inciso I 22 da LDBEN e o artigo 208 da Constituição Federal determinam a obrigatoriedade do acesso ao Ensino Fundamental, os artigos 205 e 206 definem o que é educação e prevê quais são os requisitos básicos para a escola.

Atendimento Educacional Especializado: Aspectos Legais

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando

ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (1988).

Para Fávero (2007), a Educação Especial sempre foi entendida como capaz de substituir o ensino regular, mas o acesso, permanência e continuidade dos estudos desses alunos devem ser garantidos nas escolas comuns, segundo as leis vigentes, para que os alunos se beneficiem desse ambiente escolar e aprendam conforme suas possibilidades. Assim, devemos chamar de Atendimento Educacional Especializado, como consta na Constituição. Esse atendimento é uma forma de garantir ao aluno que sejam reconhecidas e atendidas suas particularidades.

Segundo Souza (2012), a partir da LDB 9394/96, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) divulgou, em 1997, o Plano Nacional de Educação (PNE), que aponta propostas para educação e, também, para a Educação Especial. Esse plano foi aprovado pelo Congresso Nacional, pela lei 10.172/2001, configurando-se em outro marco importante para a história, pois vem como uma tentativa de tornar a sociedade mais justa e igualitária.

De acordo com a autora, o PNE dispõe:

[...] a diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões - o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas —regulares. A legislação, no entanto, é sábia em determinar preferência para essa modalidade de atendimento educacional, ressalvando os casos de excepcionalidade em que as necessidades do educando exigem outras formas de atendimento. As políticas recentes do setor têm indicado três situações possíveis para a organização do atendimento: participação nas classes comuns, de recursos, sala especial e escola especial. Todas as possibilidades têm por objetivo a oferta de educação de qualidade (BRASIL, 2001).

Dessa forma, para atender as especificidades dos alunos com NEEs, para as leis e as propostas do MEC, algumas matérias são necessárias para a oferta do Atendimento Educacional Especializado:

Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); ensino de língua portuguesa para surdos; código Braille; orientação e mobilidade; utilização do soroban; as ajudas técnicas, incluindo informática adaptada; mobilidade e comunicação alternativo-aumentativa; tecnologias assistivas; informática educativa; educação física adaptada; enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos; atividades da vida autônoma e social, entre outras (FÁVERO, 2007, p. 29).

Essa oferta visa ao atendimento e à garantia aos alunos deficientes, conforme também encontra-se em outro documento: a Convenção de Guatemala (Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa portadora de Deficiência), que foi aprovada pelo congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo n° 198, de 13 de junho de 2001, e promulgada pelo Decreto n° 3.956, de 8 de outubro de 2001, da Presidência da República. Esse documento, conforme cita Fávero (2007), deixa claro que:

a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência, definindo a discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por par-

te das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (art.1º, nº 2, —a□).

Diante disso, a autora afirma que a Educação Especial não deve desrespeitar a Convenção de Guatemala. Assim, de acordo com o que está posto nas leis, como a LDBEN 9394/96, a Constituição Federal de 1988, deve-se entender que o Atendimento Educacional Especializado deve ser uma forma de atender as necessidades de cada aluno e, com isso, promover o seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o decorrer dos anos, a sociedade sofreu mudanças que influenciaram o seu comportamento frente aos deficientes. O estudo mostra o cenário da educação inclusiva no país e a força do movimento de inclusão. As leis marcaram momentos importantes na história da deficiência e vêm contribuindo de forma ativa no apoio à inclusão.

Atualmente, ocorrem mudanças que, segundo os autores do texto, vêm para contribuir com o desenvolvimento das pessoas com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais. Dentre as mudanças, os Atendimentos Educacionais Especializados são uma forma de atender o que é de específico para a formação e desenvolvimento do aluno e deve ocorrer em todos os níveis de ensino escolar, do básico ao ensino superior, oferecendo educação de qualidade, dando condição de permanência e conclusão dos estudos.

Sabe-se que as leis por si só não se bastam, pois, para que se possa chegar a um momento da história e dizer que vivemos em uma sociedade inclusiva, com igualdade e respeito às diferenças, que nossas escolas tenham condições de ofertar um ensino de qualidade para todos, independentemente de sua dificuldade, de modo que a criança possa avançar em todos os níveis de ensino, ainda há um longo trabalho, pois, como já mencionado, não bastam leis, mas que elas se efetivem de fato na prática.

Assim, pode-se concluir que a educação inclusiva é um processo em movimento e de grande compromisso e responsabilidade social, para que ocorra a efetivação prática. Só assim o deficiente poderá exercer a função plena de seus direitos e mostrar o quanto representam para a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as Pessoas com Deficiência. Revista do Ministério Público do Trabalho. UNESP-Marília. Ano XI, nº. 21, março, p. 160-173, 2001.

BARROCO, S. M. S. A Educação Especial do novo Homem Soviético e a Psicologia do L. S. Vygotsky: Implicações e Contribuições para a Psicologia e a Educação Atuais. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2007, 414f.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases de 1971 para o Ensino de 1º e 2º graus. Lei nº 5692/ de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 29 nov. 2019.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições, Brasília, DF, 1999. Seção 1E, p. 20.

_____. Legislação brasileira sobre pessoas portadoras de deficiência. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2006. 267 p. — (Série fontes de referência. Legislação; n. 73).

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Acessibilidade a pessoas portadoras de deficiências para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento e instituições. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, de 03/12/1999. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. Portaria Ministerial nº 3.284 de 2003.

Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/download//superior/2003/Legislacao/Portaria_3284_2003_acessibilidade_portadores_deficiencias.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Constituição da República

Federativa do Brasil. Decreto 5296/2004. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 29 nov. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei 10.845 de 2004 sobre o AEE. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.845.htm>. Acesso em: 29 nov. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial, 2006, p.19.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil. Decreto 3298 de 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 29 nov. 2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil. Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. LIBRAS.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>. Acesso

em: 29 nov. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação Inclusiva: a escola. V. 3, Brasília, 2004. 26 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2019.

_____. Ministério da Educação. Lei n. 10.172/2001. PNE. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em: 29 nov. 2019.

_____. Ministério da Educação. Decreto n. 2306 de 19 de agosto de 1997, Brasília:1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Decreto202306.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2019.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - Resolução nº 02 de 11 de setembro de 2001.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União. Brasília. Imprensa Oficial, 13 de julho de 1990.

_____. Ministério da Saúde. Estatuto da Criança e do Adolescente / Ministério da Saúde. – 3. ed. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde. 2008.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, Brasília, 1996.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Gráfica do Congresso Nacional, 1988.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Título VIII. Disponível em

<http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art _205_.shtm>. Acesso em: 29 nov. 2019.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva MEC/SEESP. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2008.

_____. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 13 abr. 2017.

_____. Organização das Nações Unidas. Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo / Ministério da Saúde,

Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

CARVALHO, R. E. Educação Inclusiva: com os pingos nos is. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASTRO, F. S. Inteligência e Deficiência Intelectual: da Psicometria de Binet e Simon à Defectologia de Vygotski. Universidade Estadual de Maringá- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq-Fundação Araucária - UEM, 2012.

FACION, J. R. Transtornos do desenvolvimento e do comportamento. 3.ed.

rev. E atual. Curitiba: Ibpex, 2007.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M.P.; MANTOAN, M. T. E. Atendimento Educacional Especializado: Aspectos Legais e Orientação pedagógica. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FIERRO, A. Os alunos com Deficiência Mental. In: COLL, C., MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (orgs). Desenvolvimento psicológico e educação. Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GAUDERER, E. C. Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais. CORDE. Brasília, 1993.

GRUSNPUN, H. Crianças e adolescentes com transtornos psicológicos e do desenvolvimento. São Paulo: Editora Atheneu, 1999.

MANACORDA, M. A. História da Educação: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1989.

MANTOAN, M. T. E. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Editora SENAC, 2007.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas. 6ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ORRÚ, S. E. Autismo: o que os pais devem saber? Rio de Janeiro: Wak Ed. 2009.

PESSOTI, I. Deficiência mental: da superstição à ciência. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1984.

ROSSATO, S. P. M. Queixa Escolar E Educação Especial: intelectualidades invisíveis. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá-Programa de Pós - Graduação em Psicologia- PPI. Maringá, 2010.

SANTOS, J. B. A dialética da exclusão/inclusão na história da educação de —alunos com deficiência. Revista da FAEEBA- Educação e

Contemporaneidade, Salvador, v.11, nº 17, p. 27-44, jan/jun, 2002.

SOARES, J. M. A Pessoa com Deficiência Mental e sua Inserção no mercado de trabalho: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá. Maringá. PR, 2009.

SOUZA, V. F. M. Políticas Educacionais e organização da educação básica. Centro Universitário de Maringá. Núcleo de Educação à Distância. Maringá-PR. 2012.

CULTURA AFRO-BRASILEIRA: EXPRESSÕES ARTÍSTICAS, RELIGIOSAS E SOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL

AURÉLIO BORBA DE OLIVEIRA

Resumo

Este artigo investiga o papel fundamental da cultura afro-brasileira na formação da identidade nacional do Brasil. Ao longo dos séculos, a diáspora africana contribuiu significativamente para as raízes culturais do país, influenciando não apenas a música, dança, culinária e artes visuais, mas também desempenhando um papel central na esfera religiosa.

O estudo explora as expressões artísticas que têm raízes profundas nas tradições afro-brasileiras, destacando a riqueza e a diversidade das contribuições dessas comunidades para a cultura brasileira. Além disso, analisa como as religiões de matriz africana, como o Candomblé e a Umbanda, desempenharam um papel crucial na espiritualidade do povo brasileiro, promovendo uma convivência harmoniosa de crenças religiosas diversificadas.

Ao abordar a dimensão social, o artigo discute as lutas históricas e a resiliência da população afrodescendente no Brasil, destacando os desafios enfrentados e os avanços na luta por igualdade e reconhecimento. A cultura afro-brasileira é vista como uma força motriz para a promoção da diversidade, inclusão e entendimento intercultural.

Este estudo revela como as expressões culturais, religiosas e sociais das comunidades afro-brasileiras não apenas enriqueceram a identidade brasileira, mas também desempenharam um papel essencial na construção de uma sociedade mais pluralista e igualitária. A compreensão aprofundada dessas influências culturais é crucial para uma apreciação completa da rica tapeçaria da história do Brasil e de sua identidade como nação.

Palavras-Chaves: Cultura; Afro-Brasileira; Artes; Religião;

Abstract

This article investigates the fundamental role of Afro-Brazilian culture in shaping Brazil's national identity. Over the centuries, the African diaspora has significantly contributed to the country's cultural roots, influencing not only music, dance, cuisine, and visual arts but also playing a central role in the religious sphere.

The study explores artistic expressions deeply rooted in Afro-Brazilian traditions, highlighting the richness and diversity of these communities' contributions to Brazilian culture. Furthermore, it analyzes how African-derived religions, such as Candomblé and Umbanda, have played a crucial role in the spirituality of the Brazilian people, fostering a harmonious coexistence of diverse religious beliefs.

Addressing the social dimension, the article discusses the historical struggles and resilience of the Afro-descendant population in Brazil, emphasizing the challenges faced and the progress made in the fight for equality and recognition. Afro-Brazilian culture is seen as a driving force for promoting diversity, inclusion, and intercultural understanding.

This study reveals how the cultural, religious, and social expressions of Afro-Brazilian communities have not only enriched the Brazilian identity but also played an essential role in building a more pluralistic and egalitarian society. A profound understanding of these cultural influences is crucial for a complete appreciation of Brazil's rich tapestry of history and its identity as a nation.

Keywords: Culture; Afro-Brazilian; Arts; Religion.

1. Introdução

O Brasil, um país de dimensões continentais, possui uma história intricada que se estende por séculos. A influência africana, fundamental para a formação da nação, começa com o tráfico de escravos no século XVI, quando navios negreiros transportavam milhões de africanos para as terras brasileiras. Este capítulo aborda a diáspora africana, explorando as condições do tráfico transatlântico, a chegada dos africanos ao Brasil e os primeiros anos de escravidão.

A história da diáspora africana no Brasil é, em muitos aspectos, uma narrativa de resistência, resiliência e adaptação. Os africanos trazidos à força para o Brasil enfrentaram uma realidade de escravidão, trabalhos forçados e brutalidade. O tráfico de escravos, conhecido como comércio triangular, representou uma das páginas mais sombrias da história da humanidade. A partir do século XVI, milhões de africanos foram sequestrados de suas terras natais, submetidos a condições desumanas nos navios negreiros e, finalmente, forçados a enfrentar a vida em uma terra estranha.

A chegada dos africanos ao Brasil marcou o início de uma interação cultural que moldaria profundamente o país. Os africanos trouxeram consigo suas línguas, tradições religiosas, práticas agrícolas, e uma vasta riqueza de conhecimentos sobre plantas e medicina. A fusão desses elementos com as culturas

indígenas e europeias resultou na formação de uma cultura sincrética única no Brasil.

Os primeiros anos de escravidão no Brasil testemunharam o estabelecimento de sistemas de produção baseados na agricultura e na extração mineral. Os africanos desempenharam um papel crucial nessas atividades, trabalhando nas plantações de cana-de-açúcar, nas minas de ouro e em diversas outras ocupações. Apesar das condições brutais de trabalho e da opressão, a resiliência dos africanos e a preservação de suas tradições culturais começaram a lançar as bases para a herança africana no Brasil.

Além disso, o sistema escravista no Brasil foi caracterizado por uma mistura racial única que resultou na formação de uma sociedade plural e diversificada. A miscigenação entre africanos, europeus e indígenas criou uma rica tapeçaria de identidades, contribuindo para a singularidade da cultura brasileira.

A diáspora africana, ao longo dos séculos, evoluiu para uma história de resistência e luta. Os escravizados frequentemente buscavam formas de manter suas tradições, crenças religiosas e línguas vivas, mesmo sob a sombra da escravidão. A cultura africana se manifestou na música, na dança, nas expressões religiosas e nas artes, servindo como uma ferramenta de resistência cultural e preservação da identidade.

A Lei Áurea, também conhecida como Lei Imperial nº 3.353, foi promulgada em 13 de maio de 1888 no Brasil durante o reinado da Princesa Isabel, que atuava como regente. A lei extinguiu oficialmente a escravidão no país, tornando ilegal a posse de escravos. Ela foi um marco na história do Brasil e é conhecida como a "Lei Áurea" devido ao significado de "áureo", que se refere a algo nobre, valioso e precioso.

A criação da Lei Áurea foi influenciada por vários fatores:

1º Pressão Internacional: Pressões vindas de outros países, principalmente da Inglaterra, que havia abolido a escravidão em suas colônias décadas antes, e de movimentos internacionais de abolição da escravidão, fizeram com que o Brasil enfrentasse crescentes críticas e ameaças comerciais.

2º Movimentos Abolicionistas: No Brasil, diversos movimentos abolicionistas ganharam força ao longo do século XIX. Grupos e indivíduos lutaram pela abolição da escravidão, promovendo campanhas, petições e protestos.

3º Declínio do Sistema Escravista: O sistema escravista estava em declínio devido a mudanças econômicas e sociais. O trabalho assalariado já havia se tornado mais comum em algumas regiões, e a escravidão era vista como cada vez mais insustentável.

4º Pressão Interna: A abolição também foi influenciada pela pressão de grupos e indivíduos abolicionistas no Brasil. Além disso, a elite política e econômica brasileira percebeu que a manutenção da escravidão estava se tornando prejudicial para o desenvolvimento do país e seu relacionamento com nações estrangeiras.

5º Crescente Conflito Social: A escravidão gerou crescente conflito social, com revoltas e fugas de escravos, e representava uma ameaça à estabilidade interna do país.

A Lei Áurea, portanto, foi um reflexo do acúmulo de pressões internas e externas, juntamente com mudanças sociais e econômicas. Ela marcou o fim de um período de séculos de escravidão no Brasil, mas não resolveu automaticamente os problemas enfrentados pelos negros recém-libertos, que continuaram a enfrentar discriminação e desigualdade ao longo de muitos anos.

Embora a Lei Áurea seja celebrada como o fim oficial da escravidão no Brasil, a verdadeira emancipação dos afro-brasileiros e a luta contínua por igualdade e justiça continuaram muito além da sua promulgação.

Ao explorar as raízes históricas da herança africana no Brasil, podemos apreciar a profundidade e complexidade dessa influência cultural. A história da diáspora africana no Brasil é um testemunho das capacidades humanas de adaptação, resistência e transformação em face das circunstâncias mais adversas. Ela lançou as bases para a herança afro-brasileira que continua a ser uma parte vibrante e integral da identidade do Brasil.

2. Contexto Teórico

2.1 As Raízes Religiosas - Candomblé, Umbanda e Sincretismo

A religião desempenha um papel central na herança africana no Brasil, moldando as vidas e as identidades espirituais de muitos brasileiros. Nesta seção, mergulharemos nas raízes religiosas, destacando a evolução do Candomblé e da Umbanda, duas das religiões de matriz africana mais proeminentes do país. Também exploraremos o sincretismo religioso que se desdobrou ao longo dos séculos, fundindo elementos africanos, indígenas e católicos.

Candomblé: O Candomblé é uma das religiões de matriz africana mais antigas e influentes no Brasil. Suas origens remontam às tradições religiosas dos povos iorubás, em particular da região da Nigéria e do Benim. O Candomblé é caracterizado pela adoração de orixás, divindades que representam forças da natureza, elementos e aspectos da vida humana. Cada orixá possui características distintas e é associado a rituais específicos. A dança, a música e as oferendas desempenham um papel fundamental nos rituais do

Candomblé.

A chegada dos africanos escravizados ao Brasil trouxe consigo as crenças religiosas do Candomblé, que encontraram maneiras de sobreviver apesar da repressão dos colonizadores. Por meio do sincretismo religioso, muitos orixás do Candomblé foram associados a santos católicos, permitindo que os praticantes mantivessem suas crenças africanas sob uma fachada cristã. Esse sincretismo deu origem a uma forma única de religião afro-brasileira, na qual elementos das religiões africanas se fundiram com o catolicismo, preservando assim a herança religiosa africana no Brasil.

Umbanda: A Umbanda, por sua vez, é uma religião sincrética nascida no Brasil no início do século XX. Ela incorpora influências do espiritismo, do catolicismo e do Candomblé. A Umbanda é caracterizada por sua crença na comunicação entre os vivos e os espíritos, a cura espiritual e a prática da caridade. A religião tem uma abordagem mais inclusiva e eclética em relação às divindades e espíritos, e suas cerimônias podem variar significativamente de uma casa de Umbanda para outra.

A Umbanda se tornou uma expressão religiosa significativa na cultura brasileira, atraindo um grande número de seguidores. Seu sincretismo incorpora elementos da herança africana, ao mesmo tempo em que abraça influências diversas, tornando-a uma manifestação única da espiritualidade brasileira.

Sincretismo Religioso: O sincretismo religioso no Brasil é um fenômeno marcante e complexo. Durante a época da escravidão, os africanos escravizados frequentemente eram forçados a adotar o catolicismo, a religião dos colonizadores, como parte de sua conversão forçada. No entanto, em segredo, eles mantiveram suas práticas religiosas africanas. Essa dualidade espiritual foi a semente do sincretismo religioso que se desenvolveu ao longo dos séculos.

O sincretismo religioso permitiu que elementos das religiões africanas fossem mantidos vivos sob o disfarce de práticas católicas. Os orixás do Candomblé foram associados a santos católicos com características semelhantes, possibilitando que os afro-brasileiros continuassem a adorar suas divindades tradicionais. Esse sincretismo criou uma fusão de crenças que é uma característica distintiva da religiosidade brasileira. Hoje, o Candomblé, a Umbanda e outras formas de religiosidade afro-brasileira continuam a desempenhar um papel vital na vida espiritual do Brasil. Essas religiões não são apenas sistemas de crenças, mas também veículos de preservação da herança africana e da resistência cultural. Elas demonstram como a herança africana no Brasil transcende as fronteiras da história, moldando continuamente a espiritualidade e a identidade do país. O Candomblé, a Umbanda e o sincretismo religioso são testemunhos da riqueza e diversidade da herança africana no Brasil.

Embora o Brasil seja oficialmente um país laico, onde a liberdade religiosa é protegida por lei e todas as religiões são supostamente aceitas, é importante reconhecer que a intolerância religiosa e o preconceito ainda existem em algumas esferas da sociedade. O Candomblé e a Umbanda, como religiões de matriz africana, têm enfrentado estereótipos negativos e discriminação ao longo da história, mesmo que isso seja incompatível com os princípios de liberdade religiosa.

Algumas das razões pelas quais o Candomblé e a Umbanda enfrentam preconceito incluem:

1º Desconhecimento: Muitas pessoas não estão familiarizadas com as religiões de matriz africana, o que pode levar a equívocos e estereótipos. A falta de conhecimento pode criar espaço para preconceitos infundados.

2º Sincretismo Religioso: Como mencionado anteriormente, o sincretismo religioso é uma característica importante do Candomblé e da Umbanda. No entanto, algumas pessoas podem ver essa prática como "herética" ou incompatível com o cristianismo predominante no Brasil.

3º Racismo e Discriminação Étnica: O preconceito racial também desempenha um papel nessa intolerância. As religiões de matriz africana têm raízes nas tradições africanas e são praticadas principalmente por afrodescendentes. O racismo persistente pode se manifestar na forma de discriminação religiosa.

4º Estereótipos Negativos: Há estereótipos negativos associados ao Candomblé e à Umbanda, muitos dos quais são baseados em equívocos e desconhecimento. Por exemplo, a associação com magia negra ou rituais "exóticos" pode levar à discriminação.

5º Conflito com Crenças Pessoais: Em alguns casos, pessoas de outras religiões podem sentir desconforto com a diversidade religiosa e podem ver as religiões de matriz africana como uma ameaça às suas próprias crenças.

É importante destacar que esses preconceitos não refletem a opinião geral da sociedade brasileira. Muitos brasileiros são tolerantes e respeitam a diversidade religiosa do país. No entanto, a intolerância religiosa ainda é um problema que precisa ser abordado. O governo brasileiro e organizações da sociedade civil trabalham para promover a tolerância religiosa e combater a discriminação, mas ainda há um longo caminho a percorrer para alcançar a plena aceitação de todas as religiões, incluindo o Candomblé e a Umbanda.

2.2 Batuque, Samba e Ritmos Afro-Brasileiros

A música é uma forma poderosa de expressão cultural e um dos elementos mais marcantes da herança africana no Brasil. A influência africana na música brasileira transcende gêneros, estilos e regiões, desempenhando um papel fundamental na vida cotidiana, nas celebrações festivas e no ativismo cultural. Nesta seção, exploraremos as raízes africanas dos ritmos brasileiros, do batuque ao samba, do maracatu ao axé.

Batuque e Raízes Africanas: O batuque é um gênero musical que tem suas raízes nas tradições musicais africanas. É caracterizado pelo uso de tambores e instrumentos de percussão para criar ritmos e melodias envolventes. Os escravizados africanos trouxeram consigo suas habilidades musicais e, mesmo nas condições adversas da escravidão, conseguiram manter suas tradições musicais. O batuque foi uma forma de expressão e resistência cultural, um lembrete constante de suas raízes africanas e uma maneira de manter a identidade cultural.

Samba - o Ritmo do Brasil: O samba é, sem dúvida, um dos ritmos mais emblemáticos do Brasil e tem fortes raízes nas tradições africanas. Originário das comunidades afro-brasileiras no Rio de Janeiro, o samba evoluiu ao longo do tempo para se tornar uma das expressões culturais mais reconhecidas do país. Sua influência é evidente em festas populares, como o Carnaval, onde as escolas de samba desfilam com músicas vibrantes e coreografias impressionantes. O samba é uma expressão de alegria, ritmo e identidade cultural, e suas origens africanas continuam a ser celebradas em todo o Brasil.

Maracatu e Afoxé: No nordeste do Brasil, ritmos como o maracatu e o afoxé destacam a herança africana. O maracatu é uma manifestação cultural que mistura música, dança, teatro e tradições religiosas. Os afoxés são grupos que se apresentam em festas de rua, geralmente associados a celebrações religiosas afro-brasileiras. Essas manifestações culturais enfatizam a importância da música e da dança na preservação das tradições africanas e na celebração da herança africana.

Axé e a Música Contemporânea: A herança africana na música brasileira não está limitada a gêneros tradicionais. O axé, um estilo de música popular que se originou na Bahia, é uma fusão de ritmos africanos, caribenhos e influências do pop. O axé se tornou uma força cultural significativa no Brasil e além, destacando como a herança africana continua a se adaptar e evoluir na música contemporânea.

A música afro-brasileira é muito mais do que entretenimento; ela é um veículo para a expressão cultural e a preservação das raízes africanas no Brasil. Os ritmos, melodias e danças celebram a identidade afro-brasileira e servem como uma forma de ativismo cultural, promovendo a diversidade e a riqueza da herança africana no país. É uma parte vital do tecido da cultura brasileira, conectando o passado, o presente e o futuro em uma celebração contínua da diversidade cultural do Brasil.

2.3 A Expressão Visual - Afro-Brasil nas Artes Plásticas

A arte visual desempenha um papel crucial na expressão da identidade afro-brasileira e na celebração da herança africana no Brasil. Nesta seção, vamos explorar a contribuição notável de artistas afro-brasileiros à cena artística do país, abrangendo representações históricas e obras contemporâneas que exploram temas de identidade, raça e cultura.

Representações Históricas: A história da representação afro-brasileira nas artes plásticas remonta à época da escravidão e à arte colonial. Pinturas e esculturas muitas vezes retratavam a vida nas plantações de cana-de-açúcar, frequentemente destacando a dureza do trabalho e as condições precárias dos escravizados. No entanto, essas representações muitas vezes refletiam uma visão eurocêntrica da realidade, e os escravizados frequentemente eram retratados de maneira estereotipada e desumanizada.

O Romantismo e a Abolição: Durante o período do Romantismo no Brasil, no século XIX, surgiram algumas representações mais humanizadas da população afrodescendente. Isso coincidiu com o movimento pela abolição da escravidão. Artistas como Victor Meirelles e Jean-Baptiste Debret retrataram aspectos da cultura e da vida dos afro-brasileiros de maneira mais realista e respeitosa. Essa mudança na representação visual desempenhou um papel na conscientização e no ativismo pela abolição.

Arte Contemporânea e Afrofuturismo: Na arte contemporânea, artistas afro-brasileiros têm encontrado espaço para explorar suas identidades e expressar suas visões de mundo. Muitos têm adotado o movimento global do "afrofuturismo", que combina elementos da cultura africana com a visão de um futuro em que a identidade afrodescendente é celebrada. Artistas como Abdias Nascimento, Emanoel Araújo e Rosana Paulino exploraram questões de raça, cultura e identidade afro-brasileira em suas obras, desafiando estereótipos e preconceitos.

Resgate da História e Memória: Muitos artistas afro-brasileiros têm se dedicado ao resgate da história e da memória da diáspora africana no Brasil. Isso inclui a representação de figuras históricas importantes, como Zumbi dos Palmares, líder do quilombo de Palmares, e a abordagem de eventos significativos, como a Revolta dos Malês, que ocorreu em

Salvador, Bahia. Essas obras têm como objetivo não apenas preservar a memória, mas também destacar a contribuição dos afro-descendentes para a formação do Brasil.

Questões de Identidade e Raça: Muitas obras de artistas afro-brasileiros abordam questões de identidade racial e cultural. Isso inclui a representação da diáspora africana, a luta contra o racismo e a celebração da beleza e da diversidade da população afro-brasileira. A arte visual tem sido uma plataforma poderosa para destacar essas questões e provocar discussões sobre igualdade racial no Brasil.

A expressão visual afro-brasileira é uma parte fundamental da herança cultural do país. Ela oferece uma visão única da história, cultura e identidade afro-brasileira, ao mesmo tempo em que desafia estereótipos e promove a diversidade. As obras de artistas afro-brasileiros são uma parte vital do diálogo cultural do Brasil e continuam a enriquecer o panorama artístico do país.

2.4 A Capoeira - Mais que uma Luta, uma Celebração Cultural

A capoeira é uma manifestação cultural única e multifacetada que combina elementos de dança, música, luta e ritual. Ela desempenha um papel especial na celebração da herança africana e na formação da identidade afro-brasileira. Nesta seção, vamos investigar as origens da capoeira, sua evolução e seu significado na preservação da herança africana no Brasil.

Origens na Diáspora Africana: A capoeira tem raízes profundas na diáspora africana e no contexto da escravidão no Brasil. Os escravizados africanos, trazidos para o Brasil, trouxeram consigo tradições de lutas, danças e rituais que se misturaram em uma nova forma de expressão. A capoeira foi uma maneira de os escravizados manterem sua aptidão física, resistirem à opressão e manterem suas tradições culturais africanas.

Evolução na Sociedade Brasileira: Com o passar do tempo, a capoeira evoluiu e se adaptou, tornando-se uma forma de arte única que inclui elementos de dança, música e luta. Durante o período pós-abolição da escravidão, a capoeira foi perseguida e considerada ilegal em muitas áreas do Brasil. No entanto, seus praticantes continuaram a se reunir e a transmitir seus conhecimentos de forma clandestina, preservando assim essa rica tradição cultural.

Rodas de Capoeira: A prática da capoeira é frequentemente realizada em "rodas de capoeira", onde os participantes formam um círculo e alternam entre dança e movimentos acrobáticos, muitas vezes ao som de instrumentos musicais, como o berimbau. As rodas de capoeira são um espaço de celebração, cooperação e competição amigável. Elas são uma expressão da alegria, da resistência e da união da comunidade afro-brasileira.

Identidade Afro-Brasileira: A capoeira desempenhou um papel fundamental na formação da identidade afro-brasileira. Ela é uma manifestação da resiliência e da força da população afrodescendente, que, mesmo nas condições mais adversas, encontrou maneiras de celebrar sua cultura. A capoeira também é uma forma de celebração da diversidade e da inclusão, uma vez que pessoas de todas as origens podem participar dessa arte.

Reconhecimento e Legado: Ao longo dos anos, a capoeira ganhou reconhecimento como uma parte valiosa da cultura brasileira e foi declarada Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela UNESCO. Ela é ensinada em academias em todo o mundo e atrai praticantes de todas as nacionalidades. A capoeira é um testemunho da resiliência cultural e da capacidade de uma forma de expressão artística de transcender as fronteiras e unir pessoas em torno da celebração da herança africana.

Em resumo, a capoeira é muito mais do que uma forma de luta; é uma celebração cultural que incorpora a história, a resistência e a identidade afro-brasileira. Ela continua a ser uma parte vibrante e vital da herança africana no Brasil e um exemplo da importância da cultura na construção da identidade nacional.

2.5 A Gastronomia Afro-Brasileira - Sabores e Tradições

A culinária brasileira é uma fusão de sabores de todo o mundo, com uma forte influência africana. Nesta seção, exploraremos pratos e ingredientes que enriquecem a gastronomia brasileira, revelando a herança africana em cada mordida.

Acarajé: O acarajé é um dos pratos mais emblemáticos da culinária afro-brasileira, especialmente associado à Bahia. É feito a partir de uma massa frita de feijão-fradinho e cebola e recheado com camarão, vatapá, caruru e pimenta. O acarajé é uma iguaria que combina influências africanas, indígenas e portuguesas, resultando em uma explosão de sabores e texturas.

Feijoada: A feijoada é considerada o prato nacional do Brasil e tem profundas raízes na herança africana. Este prato é uma mistura de feijão-preto cozido com uma variedade de carne de porco, como linguiça, carne-seca e costelas. A feijoada teve origem nas senzalas das fazendas de cana-de-açúcar, onde os escravizados aproveitavam ao máximo os ingredientes disponíveis, muitas vezes utilizando partes menos nobres dos animais, como rabos, orelhas e pés. Era uma comida

de sustento, que fornecia energia e nutrientes para suportar as duras jornadas de trabalho. Com o tempo, a feijoada se tornou uma celebração da diversidade de sabores.

Cuscuz: O cuscuz brasileiro, diferentemente do cuscuz tradicional do Oriente Médio, é uma preparação à base de fubá de milho cozido no vapor. Ele é amplamente apreciado no Nordeste do Brasil, onde é uma parte essencial da culinária local. Pode ser servido com leite de coco, açúcar, manteiga e queijo coalho, combinando o doce e o salgado em uma experiência culinária única.

Abará: O abará é um prato similar ao acarajé, também originário da Bahia. Ele é feito com uma massa de feijão-fradinho, cebola e azeite de dendê, recheado com camarão e condimentos. O abará é cozido a vapor, o que lhe confere uma textura única e sabor característico.

Moqueca: A moqueca é um prato de frutos do mar típico da região costeira do Brasil, em especial da Bahia e do Espírito Santo. Este ensopado é preparado com peixe ou frutos do mar cozidos em um molho de azeite de dendê, leite de coco, pimentões, cebolas e coentro. É uma explosão de sabores e aromas que combina ingredientes africanos e indígenas.

Vatapá: O vatapá é um prato de origem africana, também associado à culinária baiana. É um creme rico feito com pão, camarão seco, amendoim, leite de coco e azeite de dendê. O vatapá é frequentemente servido como acompanhamento de pratos como o acarajé, contribuindo com uma textura cremosa e sabores intensos.

Pamonha: A pamonha é um prato típico da culinária brasileira, especialmente apreciado nas festas juninas. É feita a partir de massa de milho verde ralado, que é temperada com açúcar, canela e, por vezes, queijo. A massa é envolvida em folhas de milho e cozida, resultando em um alimento delicioso que combina sabores doces e salgados.

Esses pratos refletem a riqueza e a diversidade da culinária afro-brasileira. Cada um deles conta uma história única de origens e influências, revelando a herança africana em cada sabor e tradição.

2.6 Afro-Brasil: Desafios e Conquistas

Embora celebremos a rica herança africana no Brasil, é fundamental reconhecer os desafios que a comunidade afro-brasileira enfrenta. Nesta seção, abordaremos questões críticas, como racismo, desigualdade e os movimentos de conscientização que buscam promover a igualdade, destacando tanto as conquistas quanto os desafios enfrentados no presente.

Racismo Estrutural: O Brasil, como muitos países, lida com o problema do racismo estrutural, no qual pessoas negras enfrentam discriminação em várias áreas, incluindo educação, emprego, justiça criminal e acesso a serviços de saúde. O racismo é um obstáculo para o pleno desenvolvimento da comunidade afro-brasileira e é um desafio contínuo.

Desigualdade Socioeconômica: A desigualdade socioeconômica persiste no Brasil, e as pessoas negras continuam a enfrentar níveis desproporcionais de pobreza e falta de acesso a oportunidades. A falta de igualdade de acesso à educação, emprego e serviços básicos é um desafio que requer abordagens abrangentes.

Movimentos de Conscientização: Nas últimas décadas, o Brasil tem visto o crescimento de movimentos de conscientização e ativismo que lutam contra o racismo e promovem a igualdade racial. Organizações, como o Movimento Negro, têm trabalhado para sensibilizar o público sobre as questões enfrentadas pela comunidade afro-brasileira e pressionar por mudanças positivas.

A Lei de Cotas: Uma conquista notável foi a implementação da Lei de Cotas, que reserva uma porcentagem de vagas em universidades públicas para estudantes negros e pardos. Isso representou um avanço significativo na promoção da igualdade de acesso à educação superior, embora desafios ainda persistam na garantia da qualidade e da equidade na educação.

Reconhecimento da Cultura Afro-Brasileira: A valorização da cultura afro-brasileira é uma conquista importante. O reconhecimento e a celebração das contribuições afro-brasileiras para a música, dança, culinária, artes e religião enriquecem a identidade cultural do Brasil e fortalecem os laços da comunidade afro-brasileira com suas raízes.

Desafios Contínuos: Apesar das conquistas, os desafios persistem. A luta contra o racismo e a desigualdade é um esforço contínuo que requer o compromisso de toda a sociedade. O Brasil tem um longo caminho a percorrer na promoção da igualdade racial e na garantia de direitos iguais para todos os seus cidadãos.

Esta seção destaca a complexa interação entre conquistas e desafios que caracteriza a experiência afro-brasileira. O reconhecimento dos obstáculos enfrentados pela comunidade afro-brasileira é fundamental para a busca de uma sociedade mais justa e igualitária, onde a riqueza da herança africana possa ser verdadeiramente celebrada e valorizada.

2.7 Herança Africana na Política e na Educação

A influência da herança africana não

está limitada apenas à cultura, mas também deixou uma marca profunda nas instituições políticas e educacionais do Brasil. Nesta seção, exploraremos as políticas de ação afirmativa, a promoção da igualdade racial e a inclusão da história africana nos currículos escolares.

Políticas de Ação Afirmativa: No Brasil, políticas de ação afirmativa, como as cotas raciais em universidades públicas e em concursos públicos, têm sido implementadas para combater a desigualdade racial e garantir a representatividade da comunidade afro-brasileira em posições de poder e influência. Essas políticas têm sido um passo importante na busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

Movimentos de Conscientização: Movimentos e organizações afro-brasileiras têm desempenhado um papel fundamental na promoção da igualdade racial e na conscientização sobre questões relacionadas à herança africana. Esses movimentos buscam combater o racismo, promover a valorização da cultura afro-brasileira e advogar por políticas que garantam a igualdade de oportunidades.

Inclusão da História Africana na Educação: A inclusão da história africana nos currículos escolares é essencial para garantir que as gerações futuras compreendam a importância da herança africana na formação do Brasil. A Lei 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas. Isso contribui para a valorização das contribuições africanas para a sociedade brasileira e para o combate ao racismo.

Desafios na Educação: Apesar dos avanços, existem desafios na educação que ainda precisam ser enfrentados. A desigualdade no sistema educacional, a falta de materiais didáticos adequados e a formação de professores para abordar questões de igualdade racial são algumas das áreas que requerem atenção.

Participação Política Afro-Brasileira: A participação política da comunidade afro-brasileira tem crescido ao longo dos anos. Políticos negros têm ocupado cargos de destaque, incluindo prefeituras, governos estaduais e o Congresso Nacional. Esse aumento na representação política é um passo importante na busca por políticas que promovam a igualdade racial.

A herança africana deixou uma marca profunda na política e na educação do Brasil. A luta por igualdade racial e a valorização da cultura afro-brasileira são pilares fundamentais na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A inclusão da história e cultura africana na educação, juntamente com políticas de ação afirmativa, contribui para uma sociedade que celebra a diversidade e reconhece a importância da herança africana no país.

2.8 Celebrando a Herança Africana no Brasil

O Brasil é palco de uma celebração vibrante e contínua da herança africana. Eventos e festivais em todo o país são expressões vivas dessa influência cultural e promovem a unidade e a diversidade. Nesta seção, destacaremos alguns dos festivais mais notáveis que celebram a herança africana no Brasil.

Carnaval: O Carnaval é, sem dúvida, um dos festivais mais famosos do Brasil. Com suas raízes no período colonial e suas influências africanas evidentes, o Carnaval é uma celebração espetacular que une milhões de pessoas em todo o país. Os desfiles de escolas de samba no Rio de Janeiro e em São Paulo, assim como os blocos de rua em todo o Brasil, são manifestações vivas da herança africana. A música, a dança e os trajes elaborados são uma homenagem à cultura afro-brasileira.

Festa de Iemanjá: A Festa de Iemanjá, que ocorre em 2 de fevereiro, é um evento importante na cultura afro-brasileira. É uma celebração dedicada à orixá Iemanjá, a divindade das águas e dos oceanos. Pessoas vestidas de branco se reúnem nas praias para fazer oferendas e preces, lançando presentes ao mar. É uma demonstração de fé e devoção que também destaca a conexão espiritual com as tradições africanas.

Festival de Capoeira: O Festival de Capoeira é uma celebração da arte marcial e da expressão cultural que combina elementos de dança, música e luta. É uma oportunidade para capoeiristas de todo o mundo se reunirem, compartilharem suas habilidades e celebrarem a herança africana. O festival também promove a preservação e a disseminação da capoeira como uma forma de expressão cultural única.

Festas Juninas: As Festas Juninas, que acontecem durante os meses de junho e julho, são uma celebração da herança africana e indígena no Nordeste do Brasil. Elas incluem danças folclóricas, como o forró, comidas tradicionais, como a pamonha e a canjica, e fogueiras. Essas festas são uma fusão das tradições europeias trazidas pelos colonizadores com as influências africanas e indígenas, criando uma celebração cultural única.

Bloco Afro: Os blocos afro são grupos de carnaval que destacam as tradições e a cultura afro-brasileira. Eles desfilam nas ruas durante o Carnaval, promovendo a música, a dança e as vestimentas tradicionais. Blocos afro como o Olodum, em Salvador, Bahia, são conhecidos por seu compromisso com a promoção da cultura afro-brasileira e pela luta contra o racismo.

Esses festivais e eventos são testemunhos da diversidade cultural do Brasil e da

influência profunda da herança africana na vida cotidiana. Eles proporcionam oportunidades para as pessoas celebrarem suas raízes culturais, promovem a conscientização sobre a herança africana e contribuem para a riqueza do panorama cultural brasileiro.

3. Conclusão

A herança africana é uma parte indelével da identidade do Brasil, entrelaçada na trama de sua história, cultura, política e educação. Ao longo deste artigo, exploramos as muitas facetas dessa influência cultural e social, que moldou profundamente o país e sua gente. A história da diáspora africana, o legado da escravidão, a riqueza da cultura afro-brasileira e as conquistas e desafios da comunidade afro-brasileira são todos elementos que compõem essa narrativa complexa e multifacetada.

A herança africana se manifesta de maneiras diversas, desde as festas grandiosas do Carnaval até as celebrações mais íntimas, como a Festa de Iemanjá. Ela é visível nas artes, na música, na dança, na culinária e na religião. Ela é ouvida no ritmo da capoeira e na batida do berimbau. Ela é sentida nas ruas movimentadas das cidades brasileiras, nos terreiros de candomblé, nas rodas de samba e nas festas juninas que animam o Nordeste.

Embora tenhamos celebrado a riqueza da herança africana ao longo deste artigo, também reconhecemos os desafios que a comunidade afro-brasileira enfrenta. O racismo estrutural, a desigualdade socioeconômica e a luta contínua por igualdade são realidades que não podem ser ignoradas. No entanto, é importante destacar as políticas de ação afirmativa, a inclusão da história africana na educação, o ativismo e o Dia da Consciência Negra, celebrado em 20 de novembro, que buscam promover a igualdade racial e a justiça.

À medida que o Brasil olha para o futuro, é essencial lembrar e celebrar a herança africana como parte integrante de sua identidade nacional. A herança africana não é apenas um legado do passado, mas uma força viva que contribui para a diversidade, a riqueza e a vitalidade da nação. Ao reconhecer as conquistas e os desafios, podemos aspirar a uma sociedade mais justa e inclusiva, onde todos os brasileiros, independentemente de sua origem, possam contribuir plenamente para a construção de um país mais igualitário e diversificado.

A celebração da herança africana no Brasil, incluindo o Dia da Consciência Negra, é uma celebração da diversidade e da unidade, e é um lembrete constante de que a riqueza da cultura brasileira é fruto da fusão de muitas influências. Que essa celebração continue a inspirar e a guiar o Brasil em direção a um futuro de igualdade, respeito e harmonia.

Referências Bibliográfica

BASTIDE, Roger. As Religiões Africanas no Brasil. SP: Livraria Pioneira Editora, 1989.

BRAGA, Júlio. Ancestralidade Afro-brasileira: o culto de Babá Egun. Salvador: CEAO/ lana má, 1992.

KI-ZERBO, Joseph (ed.). História Geral da África.SP: Ática-Unesco, 1980.

LINDOSO, Dirceu. A Diferença Selvagem. RJ: Civilização Brasileira, 1983.

LUZ, Marco Aurélio. Agadá: dinâmica da civilização africana-brasileira. Salvador:

Centro Editorial e Didático da UFBa: Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil, 1995.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Eduardo. Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente. Curitiba: Gráfica e Editora Popular, 2006.

SODRÉ, Muniz. O Terreiro e a Cidade: a forma social negro-brasileira. Petrópolis: Vozes, 1988.

SOMÉ, Sobonfu. O Espírito da Intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre relacionamentos. SP: Odysseus Editora, 2003.

O CUIDAR E O EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AURISTELIA DE SANTANA SOUSA

RESUMO

Este trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica, e aborda as relações e interfaces do cuidar e do educar na Educação Infantil e o delicado papel do educador nesse contexto. O papel da escola. Trata sobre a relação cuidar e educar que se estabelece com a evolução da Educação Infantil, vista inicialmente como situações particulares, mas que deve ser considerada como uma relação de caráter de unicidade, o qual reconhece gradativamente a criança como um ser único, com necessidades e características próprias, cabendo ao Educador apropriar-se deste universo tratando-o com respeito, propiciando atividades de aprendizagem que enriqueçam o seu desenvolvimento. Reflete sobre a relação cuidar e educar na Educação Infantil.

Palavras Chaves: Educação; Relações; Cuidar; Educar.

INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu a partir da necessidade de discutirmos as relação e interfaces do cuidar e o educar na educação infantil, bem como as práticas pedagógicas. E buscou responder à problemática: É possível dissociar a relação cuidar e educar na Educação Infantil?

Como pressuposto teórico citei autores que discorrendo sobre o tema, esclareceram de forma enriquecedora pontos relevantes para o desfecho deste.

O estudo reflete ainda sobre o Cuidar e Educar; o que é o cuidar, o educar e suas relações; o papel do profissional de educação infantil; o papel da escola. E tem como principal objetivo fazer uma reflexão sobre o que consiste em cuidar e educar, bem como, discutir as bases do significado destas palavras.

Sabemos que é possível às crianças se apropriar dos conhecimentos por meio do cuidar e educar, pois a ação do cuidar e educar faz com que elas aprendam de forma inovadora, permite a elas adquirirem esses conhecimentos que irão fazer parte de suas vidas. Esse processo vai muito além do ato de transmitir conhecimento. Educar é estimular o raciocínio, é aprimorar o senso crítico, as capacidades intelectuais, físicas e morais.

1- O que é o cuidar, o educar e as suas relações

Os seres humanos sempre foram cuidados e educados pelos membros mais experientes de seu grupo. Essa tarefa atravessou os tempos, adquirindo feições novas e ajustando-se as demandas de cada época histórica.

Segundo Palhares (2003), a relação entre cuidar e educar a criança pequena vem sendo tratada no Brasil há algum tempo, sendo importante destacar o parecer institucional da ANPED, publicado na Revista Brasileira de Educação (1998) e os trabalhos coordenados / encomendados e publicados pelo MEC entre 1994 e 1996, os quais vinham tratando a educação infantil como uma questão para o debate: privilegiando a discussão de propostas e projetos; buscando disponibilizar o conhecimento produzido na área pelas universidades e diferentes grupos de pesquisa; objetivando traduzir este conhecimento em prática que respeitassem as crianças.

Palhares (1998), relata ainda a modificação da concepção de "educação

assistencialista" significa atentar para várias questões que vão além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância. Embora haja um consenso sobre as necessidades de que a educação para as crianças pequenas deva promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerado que este é um ser completo e indivisível, as divergências estão exatamente no que se entende sobre como trabalhar com cada um desses aspectos.

"Polêmicas sobre cuidar e educar, sobre o papel do afeto na relação pedagógica e sobre educar para o desenvolvimento ou para o conhecimento tem constituído, portando, o panorama de fundo sobre o qual se constroem as propostas em educação infantil. A elaboração de propostas educacionais veicula necessariamente concepções sobre criança, educar, cuidar e aprendizagem, cujos fundamentos devem ser considerados de maneira explícita" (RCNEI, vol. I).

Mello e Vitória (2003), apresentam os termos cuidar e educar com significados particulares na Educação Infantil: o primeiro está associado às necessidades do corpo, está voltado a dar condições de sobrevivência às populações desprivilegiadas.

"O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidados também precisam seguir os princípios de promoção à saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento

das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais" (RCNEI, vol. I).

Mello e Vitória (2003), citam ainda que neste caso, na educação infantil o "cuidar" é parte integrante da educação. Cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimento e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. Para um desenvolvimento integral a criança depende tanto dos cuidados relacionais que envolvem afeição e cuidados com o corpo, como alimentação e saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados.

Signorette (2002), relata que as relações ao cuidar, por sua vez, são apresentadas de forma a ressaltar o desenvolvimento integral da criança, que vai desde aspectos afetivos à qualidade da sua alimentação. O contexto sociocultural surge determinando as construções humanas e as necessidades básicas de sobrevivência, diferentes em cada cultura, o que deixa claro a necessidade de envolvimento e comprometimento do professor com a criança em todos os seus aspectos, que no papel do cuidar envolve a compreensão sobre o que ela sente e pensa e o que traz consigo. Deve-se cuidar da criança como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. O mais importante é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e

a si próprio, que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado. É preciso que o professor possa ajudar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada.

Voltemos a Mello e Vitória (2003), que apresentam o segundo termo educar como sendo associado ao desenvolvimento intelectual, as possibilidades da mente.

"A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação" (RCNEI, vol. I).

Paralelamente Correa (2006), deixa claro que para quem trabalha com crianças, educar é uma tarefa bastante complexa. Não existe uma cartilha para a "boa educação", temos apenas possibilidades quanto ao que pode acontecer de bom ou de mal. Maiores chances de bom desenvolvimento da personalidade acontecem se a criança tiver um bom ambiente, educação conveniente e saúde mental adequada. Pais e educadoras estão juntos na tarefa de educar e "educar significa ajudar a criança no desenvolvimento da sua autonomia, com liberdade de fazer escolhas dentro de uma margem razoável de opções". É preciso ajudar a criança a crescer para ser um adulto responsável, capaz de tomar decisões e fazer escolhas.

Correa (2006), afirma ainda que a educação no sentido psicológico da formação da personalidade envolve muita reflexão, conhecimento sobre si mesmo e particularmente sobre o desenvolvimento emocional da criança.

O processo educativo é realizado de várias formas: na família, na rua, nos grupos sociais e, também, na instituição. Nesse processo, a educação infantil poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

"Educar, significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, de respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural". (OSTETTO, 2000).

Pelo exposto, embora existam situações que em determinados momentos há um responsável para cuidar e outro para educar, de acordo com as novas diretrizes eles devem caminhar juntos contemplando de forma democrática todas as diferenças e, ao mesmo tempo, a natureza complexa do indivíduo. Plenamente, entendidas e aplicadas, cuidar e educar caminham simultaneamente e de maneira indissociável, possibilitando que ambas as ações construam na totalidade, a identidade e a autonomia da criança.

Concomitantemente Ostetto (2003), coloca que o cuidar e educar são impregnar a ação pedagógica de consciência, estabelecendo uma visão integrada do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade peculiares à infância.

Cuidar e educar implica reconhecer que o desenvolvimento, a construção dos saberes, a constituição do ser não ocorre em momentos e compartilhados. A criança é

um ser completo, tendo sua interação social e construção como ser humano permanente estabelecido em tempo integral. Cuidar e educar significa compreender espaço/tempo em que a criança vive exige seu esforço particular e a mediação dos adultos como forma de proporcionar ambientes que estimulem a curiosidade com consciência e responsabilidade.

Em suma, Mello e Vitória (2003), propõem a tarefa de redefinir os dois termos cuidar e educar, integrando-os em uma só meta: mediar o desenvolvimento sociocultural de nossas crianças desde seu nascimento. Afinal um modelo pedagógico que desenhe a especificidade educativa rejeita a ideia de cuidado como mera assistência de custódia.

Cuidar da criança significa exercer ações integradas. Em todas as situações vividas por uma criança em sua cultura, ela tem oportunidade de aprender novas formas de ação e de desenvolver-se. São situações nas quais a criança está sendo cuidada e educada. Sabemos que se desenvolver significa construir a capacidade de fazer sozinhas coisas que antes era preciso fazer com ajuda de alguém. Portanto é necessário que cada pessoa seja cuidada e educada por alguém para aprender a cuidar de si e a se educar pelo resto de sua vida e, também, para vir a cuidar e educar outras pessoas, dando continuidade dinâmica à sua cultura.

2 - O papel do Profissional de Educação Infantil

A partir de meados dos anos 60 em diante, chamar a professora de "tia" passou a ser um hábito na pré-escola. A intenção principal era tornar a relação professora-aluno mais próxima e afetiva, em contraposição à figura austera e autoritária de até então. Essa postura, no entanto, foi-se deturpando com o tempo, confundindo a função do professor com relações reais de parentesco. As funções do profissional de educação infantil estão passando por reformulações profundas. O que se esperava dele há algumas décadas, não corresponde mais aos dias de hoje.

Cortella (2001), mostra que não é incomum, no contato com estudantes de pedagogia ou de magistério, que se faça uma pergunta: por que formar-se em Educação? E quase todas as respostas serem: porque gosto de crianças. Gostar é um passo imprescindível, mas para além do gostar, há necessidade de também qualificar-se para o exercício competente da profissão. O educador vive um momento de transição muito importante. Não se contenta mais em banho, comida e colocar as crianças para dormir. As crianças têm direito a mais do que um serviço assistencial. Ela precisa ter acesso ao saber. A educação não é para o futuro, é para já!

"A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal". (Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, título VI, art. 62).

A questão da formação de professor tem sido um grande desafio para as políticas educacionais, segundo Silva (2003), que afirma também que nesta perspectiva a formação para o trabalho com educação infantil envolve uma série de questões relacionadas à própria definição da identidade do profissional que atua nessas instituições. Dessa forma, focalizemos os processos vivenciados pelos sujeitos ao longo da vida (ou seja, a ação de formar-se), o que se inclui os processos de formação sistemática, voltados para a escolarização e para a qualificação profissional.

As redes de ensino deverão colocar-se a tarefa de investir de maneira sistemática na capacitação e atualização permanente e em serviço de seus professores (sejam das creches ou pré-escolas), aproveitando as experiências acumuladas daqueles que já vem trabalhando com crianças há mais tempo e com qualidade. Ao mesmo tempo, deverão criar condições de formação regular de seus profissionais... faz-se necessário que estes profissionais, nas instituições de educação infantil tenham ou venham a ter formação inicial sólida e consistente acompanhada de adequada e permanente atualização em serviço (Parecer 04/2000 – Diretrizes Operacionais para Educação Infantil).

Segundo Arroyo (2001), a função do professor não se limita em ser bom, carinhoso ou até mesmo competente. É preciso pensar nele próprio como um eterno aprendiz em busca de aprimoramento constante. Ser educador é um modo de ser, é um dever ser. Ele deve cuidar de seu percurso de vida... Manter uma conversa permanente consigo sobre a sua formação... A categoria precisa se firmar como profissional e pouco adianta lutar por salários e por reconhecimento social se o professor continuar se vendo como um "ensinante". Essa imagem é pobre e com ela não se espera valorização social. Por esse motivo é importante ressaltar que o papel do profissional de Educação Infantil não é apenas de cuidar da criança e sim, simultaneamente a este, ele possui um indispensável papel que é o de Educador.

Correa (2006), afirma que o profissional torna-se educador na medida em que exercita sua profissão e pensa, reflete sobre as questões que norteiam seu dia-a-dia. Seu papel está em constante construção. O educador necessita de uma base sólida para construir o seu papel. E esta base encontra-

-se em:

Primeiro: entender a instituição enquanto espaço educativo;

Segundo: entender a criança como um ser único, com especificidades físicas, emocionais, intelectuais e sociais, inerentes a seu desenvolvimento;

Terceiro: entender como a criança aprende. A criança tem suas próprias explicações sobre a realidade.

Correa (2006), ainda segue indicando ao profissional de educação Infantil as competências que dever ter como Educador: respeitar a criança como sujeita do processo educativo, considerar a realidade da criança; atender as necessidades básicas através de uma relação que possibilite a construção da autonomia da criança; elaborar, discutir, refletir o plano de trabalho propondo modificações sempre que necessário; desenvolver atividades que possibilitem a integração das crianças que lhe são confiadas.

"A postura básica do educador é aquela aberta, que parte da percepção de cada aluno e do grupo como um todo, que possibilita a cada aluno que se conheça e conheça seu colega, para aí, depois de se detectar quais as dificuldades, lacunas, interesses de cada grupo, poder ter uma ideia (e sempre reformulável durante a sequência do curso do que poderá ser proposto àquele grupo..." (ABRAMOVICH)).

Para Machado (1991), o educador ideal deve possuir características básicas: ser observador, ter olhos, ouvidos, sensibilidade para perceber as necessidades das crianças, do grupo. Deve ser um pensador, pois a reflexão precede e acompanha a atuação propriamente dita.

Paralelamente Ongari e Molina (2003), trazem a ideia de que uma boa educadora deve ter clara às competências da profissão: viver em harmonia com o grupo de trabalho, possuir critérios pedagógicos preciosos, saber programar. Muito importante é a adequação das exigências, às necessidades das crianças, isto é, saber ajustar-se ao que elas necessitam em diferentes momentos, sendo fundamental os projetos pedagógicos e a importância da programação. Para a boa imagem da profissão, ainda há necessidade de se ter flexibilidade com a criança e saber trabalhar em grupo.

"A imagem que se tem de um bom profissional de educação infantil e que ela seja capaz de promover experiências ricas e diversificadas, socialização em grupo, fazer boa programação didática, saber observar e intuir as necessidades das crianças, respeitar ritmos e tempos, alegrar-se com seus progressos e encorajar sua autonomia". (ONGARI E MOLINA, 2003).

Em suma Ostetto (2000), traduz o educador como sendo o que percebe que, desde bem pequenas, as crianças apresentam atitudes de interesse em descobrir o mundo que as cerca, o trabalho do educador é estimular e orientar as experiências e vivências trazidas pelas crianças, de forma que contribuam para o seu desenvolvimento.

"O educador deve conhecer e considerar as singularidades das crianças com as quais trabalha, respeitando suas diferenças... O educador é o mediador entre crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagem" (MONTEIRO, 2002, p. 5)

O agir pedagógico do educador deve atender às reais necessidades das crianças, deve ser criativo, flexível, atendendo à individualidade e ao coletivo. Dessa será o eixo organizador da aquisição e da construção do conhecimento, a fim de que a criança passe de um patamar a outro na construção de sua aprendizagem.

3 - O papel da escola

A discussão sobre o papel e a razão de ser das instituições de educação infantil tem estado muito presente entre os educadores vinculados a se definir com clareza seu espaço na sociedade e consequentemente seu papel, função e os limites de sua atuação.

Para Kuhlmann Jr. (1998, p.52), do ponto de vista da interpretação histórica, a fragilidade da corriqueira e já tradicional polarização entre assistência e educação tem sido superada. Esta polaridade, representando o bem e o mal, como um conto de fadas, permite às propostas inaugurarem o novo e implantar o pedagógico ou o educacional.

Ainda de acordo com Kuhlmann Jr. (1998, p.53), desde o século passado tornou-se recorrente retribuir as instituições de educação infantil à iminência de atingir a condição de educacionais – como se não houvessem sido até então. Muitas vezes como forma de justificar novas propostas que, por sua vez, não chegavam a alterar significativamente as características próprias da concepção educacional assistencialista.

Kramer (1995), afirma que as instituições de educação infantil são equipamentos educacionais e não apenas de assistência. Nesse sentido, uma das características da nova concepção de educação infantil reside na integração das funções do cuidar e educar.

Concomitantemente Kuhlmann Jr. (1998, p. 6), afirma que a caracterização da instituição de educação infantil com lugar de cuidado-e-educação, adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação das propostas pedagógicas ... A expressão tem o ob-

jetivo de trazer à tona o núcleo do trabalho pedagógico consequente com a criança pequena. Educá-la é algo integrado ao cuidá-la.

Kramer (1995), afirma ainda que as instituições infantis são um dos contextos de desenvolvimento da criança. Além de prestar cuidados físicos, ela cria condições para o seu desenvolvimento cognitivo, simbólico, social e emocional. O importante é que a instituição seja pensada não como substituta da família, mas como ambiente de socialização diferente do familiar. Nela se dá o cuidado e a educação das crianças, que aí vivem, convivem, exploram, conhecem, construindo uma visão de mundo e de si mesmas, constituindo-se como sujeito.

"Se a criança vem ao mundo e desenvolve-se em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas".

(KULHMANN Jr., 1998, p. 57)

De acordo com o RCNEI (vol. I, p. 63) a prática da educação infantil deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades: desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações; descobrir e conhecer

progressivamente seu próprio corpo... estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social; estabelecer e ampliar cada vez mais as relações ...observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade ...brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades; utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido ... conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

De acordo com Faria (1995, p.78) a organização do espaço físico das instituições de educação infantil deve levar em consideração todas as dimensões potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afeto, o cognitivo etc. Portanto ele deve contemplar o convívio / confronto de crianças de várias idades e vários tipos de adulto.

Os espaços serão planejados de acordo com o projeto pedagógico da instituição de educação infantil, a fim de favorecer o desenvolvimento das crianças de o a 6 anos, respeitadas as suas necessidades e capacidades. (Deliberação CME nº 01/99, cap. V, art. 14)

Faria (1995, p. 79), complementa a ideia afirmando que os centros de educação infantil, partindo de que a criança é capaz de múltiplas relações, devem ter espaços flexíveis e versáteis diferentes da casa, da escola e do hospital, incorporando vários ambientes de vida em contexto educativo a serem criadas tanto pelas crianças como pelos adultos e que, portanto, então em permanente construção, assim como a infância.

"É preciso, pois, deixar o espaço suficientemente pensado para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme esse espaço através de sua própria ação". (LIMA, 1989, p. 72)

Concomitantemente Mello e Vitória (2003), afirmam ser importante que se construa ambientes arejados e funcionais, ambientes planejados com brinquedos e objetos para as crianças manipularem e variadas oportunidades de interação criadas pelos educadores e pelas próprias crianças entre si. Acreditando que a criança é capaz de construir conhecimentos nas e pelas interações, devemos organizar o ambiente considerando como um "conjunto de espaço físico e interações, feito para explorar com segurança e promover autonomia".

CONCLUSÃO

Durante a pesquisa, constatei que a dicotomia existente entre cuidar e educar na Educação Infantil tem suas raízes no processo histórico, que primeiramente apresentava uma realidade assistencialista e higienista, voltada para o cuidado e guarda das crianças menores, onde a principal preocupação era proteger as crianças do abandono das famílias e da sociedade. Nesse cenário, as crianças deixaram de ser responsabilidade única dos pais e passam a ser responsabilidade também do Estado. A partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica Brasileira, deixando de ser fundamentalmente assistencialista, tendo a partir de então caráter educativo.

As preocupações com o cuidar e educar das crianças passa para situações reais, não basta mais cuidar somente, é preciso educar, é preciso um trabalho pedagógico realizados por profissionais capacitados. Ainda conforme a LDB 9394/96, a formação de docentes para atuar na educação básica passa a ser em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena. Como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Para apoiar o trabalho docente e clarear os horizontes,

dando mais oportunidades aos envolvidos no processo, o Ministério da Educação e Cultura elabora os Referenciais Curriculares Nacional da Educação Infantil - RCNEI, juntamente com vários profissionais da Educação preocupados com os novos rumos da Educação Infantil e dos seus profissionais. As crianças passam a ser reconhecidas como um ser único, com necessidades e características próprias. Deste modo, trato especialmente a relação cuidar educar, por muitos ainda vista como situações particulares e isoladas, mas que já começa a ser considerada como uma relação de caráter de unicidade e indissolução. Com efeito, destaco a importância do profissional de Educação Infantil e o aprimoramento de sua prática pedagógica como norteador dos rumos da Educação Infantil.

Enfim, reforço a ideia de que cabe ao profissional de Educação Infantil compreender o universo da criança, tratando-a com respeito e propiciando atividades de aprendizagem que enriqueçam seu desenvolvimento, identidade e autonomia. Isso exige que o professor tenha uma competência polivalente, e ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação, conforme orienta o próprio RCNEI, volume I.

O educador deve renovar seu perfil profissional reconhecendo a ele e a criança como sendo a alma da Educação Infantil e da escola, interagindo e complementando-se.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ABRAMOVICH, Fanny. Quem educa quem? 10ª ed. São Paulo, Summus editorial, 1985.

ARROYO, Miguel G. Ofício de Mestre: Imagens e autoimagens. 2ªed. São Paulo, Vozes, 2000.

BRZEZINSKI, I. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9394/96: possibilidade e perplexidades. In: _____. (Org.). LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 2001, p. 147-165.

CAMPOS, M. M. Questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil. Brasília: BRASIL/MEC/SEF/COEDI, 1994, p. 32-42.

CAMPOS, Maria M.; FÜLLGRAF, Jodete e WIGGERS, Verena. A Qualidade da Educação Infantil Brasileira: Alguns Resultados de Pesquisa. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006, p. 87-128.

CORTELLA, Mário Sérgio. A Escola e o Conhecimento: Fundamentos Epistemológicos e Políticos. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 2001.

CORREIA, L. de M. Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades educativas. In: RODRIGUES, D. (Org.). Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. Rio de Janeiro, Achiamé,1984. p. 54 a 86.

KRAMER, S. O papel Social da Pré-escola – 1985. In ROSEMBERG, F. (Org.). Creche. São Paulo: Cortez, 1989, p. 20-27.

KUHLMANN JR., M. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN, M.J. Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, E. M. T., et al. 500 Anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000a, p. 446 a 496.

MACHADO, Maria Lucia. Pré-Escola é não é escola, a busca de um caminho. São Paulo, Paz e Terra, 1991.

NASCIMENTO M. E. P. Os profissionais da Educação Infantil e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: GOULART A. L. F.; PALHARES M.S. Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas SP,: Autores Associados; São Carlos, SP: Editora UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 2000, p. 99-112.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. A educação pré-escolar: fundamentos e didática. São Paulo, Ática, 1989.

ONGARI, Bárbara; MOLINA, Paola. A educadora de creche construindo suas identidades. São Paulo: Cortez Editora, 2003, p172.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios. Campinas, Papirus, 2000.

SAVIANI, D. A Nova Lei da Educação: LDB trajetória limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997, 3.ª Edição

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO- ADI Magistério – Políticas Públicas em Educação Infantil-Rota de Aprendizagem. Modulo 1 e 2, São Paulo, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O Pedagogo no Terceiro Milênio: enfrentando os desafios postos pelas tramas do saber, do fazer e do poder. In: COMISSÃO DE PUPLICAÇÕES DA FEUSP. Identidade do Pedagogo. São Paulo, FEUSP, 1996.

SILVA, Isabel de Oliveira e. Profissionais da Educação Infantil: Produção e Construção de Identidades. 2ªed. São Paulo, Cortez, 2003.

DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES

CARLA APARECIDA RULIM FERRARI

RESUMO

Uma criança com o diagnóstico de deficiência, necessita de maiores atenções, dessa forma, o aluno que possui altas habilidades também necessita de maiores atenções e projeto educativo, atenções essas que podem auxiliar em sua trajetória escolar e social, resultando em resultados positivos e em uma pessoa que apesar de suas deficiências consegue ultrapassar barreiras e vencer, barreiras essas que podem estar em todas as áreas e dentre elas a socialização, com o intuito de compreender melhor o desenvolvimento socioemocional do aluno portador de necessidades especiais realizei esta pesquisa, estudando meios de como o educador possa auxiliar no processo de desenvolvimento dessa área na vida do aluno e o quanto a falta de desenvolvimento socioemocional pode afetar nos resultados apresentados pelo aluno, sejam eles na grade escolar ou no dia a dia, em seu trabalho e relações interpessoais, para que essa pesquisa fosse elaborada foi realizada a metodologia de revisão de literatura ao qual foram selecionados 10 artigos científicos para referência e compreensão do assunto, gerando um debate entre os autores acerca do desenvolvimento socioemocional e como esse a falta desse desenvolvimento, mesmo que o aluno possua altas habilidades, possa influenciar em sua rotina e qualidade de vida, concluindo assim a importância de que as escolas, educadores e pais trabalhem em união para que esses alunos desenvolvam suas habilidades sociais e emocionais com segurança e sem se sentirem pressionados.

PALAVRAS-CHAVE: altas habilidades, desenvolvimento socioemocional, inclusão de pessoas superdotadas.

ABSTRACT

A child diagnosed with a disability needs greater attention, therefore, the student who has high skills also needs greater attention and an educational project, attention that can help in their academic and social trajectory, resulting in positive results and a person who despite their disabilities manages to overcome barriers and overcome, barriers that can be in all areas and among them socialization, with the aim of better understanding the socio-emotional development of students with special needs, I carried out this research, studying ways of the educator can assist in the process of development of this area in the student's life and how much the lack of socio-emotional development can affect the results presented by the student, whether in school or in everyday life, in their work and interpersonal relationships, so that this research was elaborated, the literature review methodology was carried out in which 10 scientific articles were selected for reference and understanding of the subject, generating a debate between the authors about socio-emotional development and how this lack of this development, even if the student has high skills, can influence their routine and quality of life, thus concluding the importance of schools, educators and parents working together so that these students develop their social and emotional skills safely and without feeling pressured.

Keyword: high skills, socio-emotional development, inclusion of gifted people.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com altas habilidades ou superdotadas pode ser elaborado durante a infância, auxiliando em sua trajetória e resultados, sabe-se que o aluno com altas habilidades se enxerga de forma diferente dos demais, e pode apresentar alta taxa de dificuldade em socialização e externizar sentimentos, sendo necessário que seu desenvolvimento socioemocional necessite ser trabalhado e estudado. O aluno que possui altas habilidades devem ser observado com cautela e

de perto, e, esse cuidado com a questão social do aluno superdotado pode estar diretamente ligado ao seu sucesso futuro, principalmente ao trazer esse aluno a realidade da necessidade de que o sentimento existe e que nossa vida social necessita na externização dos sentimentos, o que envolve demonstrar quando está feliz e quando está infeliz.

Compreende-se que a relação entre a família e o aluno superdotado é um fator de grande valia no desenvolvimento desse aluno, levando em consideração a importância de que as práticas educacionais sejam efetivas para seu desenvolvimento em união ao apoio dos pais na realização da inclusão e na socialização desses alunos, pais esses que por diversas vezes demonstram a preocupação de que os filhos sofram com brincadeiras inoportunas e infelizes.

Os pais que ofertam mais paciência e resiliência com seus filhos com altas habilidades presando por sua saúde mental, podem influenciar positivamente no desenvolvimento desses alunos resultando em um desenvolvimento mais leve e adolescente com menor índice de desafios a serem enfrentados pelos alunos ao desenvolver suas habilidades sociais.

Essa pesquisa tem como objetivo realizar a compreensão de como o educador pode auxiliar a família e o aluno com altas habilidades para que esse aluno tenha a possibilidade de se desenvolver com tranquilidade, sem maiores preocupações, se sentindo à vontade para que suas emoções se tornem aparentes.

Para que essa pesquisa fosse realizada foi feito uma pesquisa bibliográfica, ao qual envolveu a seleção de 10 artigos científicos como referência usando como critério de seleção a presença das palavras-chave relacionadas a altas habilidades, desenvolvimento socioemocional, aluno superdotado, dentre outras. Além da seleção do idioma ao qual se encontra a pesquisa selecionada para ser referência de pesquisa.

Em alguns casos é possível comparar a dificuldade de se socializar da criança com altas habilidades com a dificuldade presente na criança que possui o transtorno do espectro do autismo, sendo assim, também pode ser utilizada da mesma metodologia pelos dois grupos a fim de desenvolver melhor a socialização e a demonstração da emoção através de expressões, além da compreensão delas.

2. DESENVOLVIMENTO

Andrade, et al., 2022, compreendeu a influência das altas habilidades na organização familiar, compreendendo que algumas famílias se doam 100% para que o filho superdotado possa se desenvolver melhor, porém sabe-se que que isso pode causar situações desagradáveis no relacionamento entre os pais e os filhos, no entanto, o autor constatou que nem todas as famílias priorizam a necessidade dos filhos com altas habilidades de forma integral, principalmente devido a compromissos financeiros.

Andrade, et al., 2022, notou em crianças com altas habilidades casos de problemas emocionais e de comportamento, o que inclui dificuldades emocionais, isolamento social e perfeccionismo, essas questões podem resultar na desconexão entre o desenvolvimento cognitivo e emocional, havendo nesse momento a preocupação dos pais com as interações sociais de seus filhos e seu bem-estar emocional, com medo de que suas crianças passem por situações de bullying e possam até mesmo se envolver em situações de risco.

Andrade, et al., 2021, em seu estudo visualizou que as mães das crianças com altas habilidades era mais envolvidas em sua educação, o que pontuou maior responsabilidade, apoio emocional e incentivo a autonomia, porém um fato importante a ser pontuado está na idade dos pais, sendo que os mais jovem tendem a exercer mais controle sobre seus filhos, o que pode resultar em menor estímulo à autonomia dos adolescentes mesmo que sejam superdotados, porem quando focamos em problemas emocionais e de comportamento esses adolescentes se apresentam como mais propícios a problemas de comportamento internos, como ansiedade, depressão, isolamento social e dificuldades de pensamento, havendo uma discrepância entre sua capacidade cognitiva e seu desenvolvimento emocional

Santos, et al., 2022, relata em suas pesquisas a importância das habilidades sociais na infância e destaca a necessidade de ajudar crianças que enfrentam dificuldades em se comportar de maneira socialmente adequada, ressaltando que muitas vezes esses comportamentos inadequados são julgados e criticados sem oferecer ajuda às crianças, o que leva à discriminação, discriminação essa que pode prejudicar o desenvolvimento social dessa criança.

Espanhol, 2020, propôs que fossem realizadas atividades em grupo buscando atender as necessidades desses estudantes sem que seja necessário o uso de recursos financeiros adicionais as escolas, as atividades em grupo visam fortalecer a interação e socialização entre os participantes, superando barreiras socioemocionais, promovendo crescimento e enriquecimento pessoal, além de que, essas atividades também buscam afastar os estudantes das tecnologias que os mantêm em casa e afastados do convívio social, convidando-os a participar coletivamente em dinâmicas intelectuais que promovem a vivência em grupo.

Espanhol, 2020, obteve em seu estudo o resultado do enriquecimento dos estudantes com altas habilidades, abordando de forma eficaz o desenvolvimento das inteligências múltiplas e o desenvolvimento socioemocional, no entanto, é importante que os professores, como mediadores, possuam o conhecimento sobre as inteligências múltiplas e habilidades interpessoais e intrapessoais para conduzir efetivamente o ensino-aprendizagem com os estudantes de altas habilidades em grupos.

Newmann, 2020, relata as dificuldades socioemocionais enfrentadas por pessoas com altas habilidades/superdotação e a importância das relações interpessoais em seu desenvolvimento, destacando a capacidade de reconhecer expressões faciais desempenha um papel fundamental nas interações sociais, sendo essencial para a formação de vínculos afetivos.

Newmann, 2020, menciona que pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) têm maior dificuldade em reconhecer expressões faciais, o que os diferencia das pessoas com Altas habilidades, no entanto, ambos os grupos podem enfrentar desafios nas relações interpessoais, e a resiliência desempenha um papel importante nesse contexto, ao compreender as emoções, as

pessoas com altas habilidades são, em sua maioria, aquelas relacionadas ao sofrimento, enquanto emoções ligadas ao bem-estar são menos reconhecidas, o que levanta a hipótese de que isso está relacionado as experiências sociais vividas por essas pessoas e como influenciam seu desenvolvimento socioemocional.

Newmann, 2020, também destaca a assincronia, ou seja, a discrepância entre o desenvolvimento cognitivo e emocional das pessoas com altas habilidades e seus pares, e como isso pode afetar suas relações interpessoais, a falta de compreensão por parte dos outros pode levar à frustração e ao isolamento, criando um ciclo vicioso de dificuldades sociais, sendo importante que haja a promoção do desenvolvimento socioemocional das pessoas com altas habilidades ao longo de sua educação, desde a infância até o ensino superior, a fim de ajudá-las a lidar com essas dificuldades e a desenvolver relacionamentos interpessoais saudáveis.

Virgolim, 2021, destaca a relação entre criatividade e habilidades socioemocionais em estudantes, sendo que a criatividade está positivamente relacionada a habilidades como amabilidade, abertura a novas experiências e conscienciosidade. A amabilidade, que envolve a cooperação, empatia e relacionamentos interpessoais, é vista como uma característica da personalidade criativa. A abertura a novas experiências está relacionada à curiosidade e imaginação, que são essenciais para o pensamento criativo. A conscienciosidade, que inclui organização e persistência, é importante para o desenvolvimento criativo a longo prazo, especialmente na fase de implementação.

Rech e Negrini, 2019, entendem que a prática pedagógica é definida como um processo amplo que abrange desde o planejamento das estratégias de ensino até a colaboração entre professores e alunos para a construção do conhecimento, no entanto, os professores entrevistados revelaram dificuldades em implementar práticas pedagógicas inclusivas para alunos com altas habilidades, alguns profissionais da educação mencionaram a importância de que atividades diferenciadas fossem ofertadas a esses alunos, mas então compreenderam a falta de formação e conhecimento sobre o tema, afirmando assim o quanto é importante que sua formação seja ampliada através de cursos e leituras relacionadas ao tema.

Virgolim, 2021, compreende que a relação entre conscienciosidade e criatividade não é estável, ao qual surpreendentemente, não foi encontrada uma correlação entre extroversão e criatividade, o que contrasta com estudos anteriores que sugerem que pessoas extrovertidas são mais criativas, o autor, ressalta que os resultados devem ser interpretados com cautela devido às limitações no estudo, como o número de participantes, instrumentos de medição e a amostra ser de um único estado brasileiro.

Brognoli, et al., 2020, afirma em seus estudos a importância da normalização na inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação e a necessidade de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para esses alunos, sendo o AEE visto como um aliado para evitar aulas monótonas e repetitivas, estimulando as habilidades dos alunos com altas habilidades por meio de atividades complementares.

Rech e Nigrini, 2019, afirmam a importância da formação inicial e continuada dos professores para a inclusão escolar, especialmente no que diz respeito aos alunos com altas habilidades/superdotação e suas pesquisas resultaram na compreensão limitada sobre as práticas pedagógicas inclusivas para esses alunos, associando principalmente a inclusão à individualização das atividades, mas não compreendem a necessidade de articulação e colaboração com a comunidade escolar e os próprios alunos.

Rech e Nigrini, 2019, destaca o quanto é importante de uma formação contínua para que os professores possam desenvolver estratégias pedagógicas eficazes para a inclusão escolar dos alunos com altas habilidades/superdotação, além disso, destaca a necessidade de políticas públicas que respaldem o trabalho dos professores do ensino regular em conjunto com especialistas em educação especial.

RELAÇÃO ENTRE A FAMÍLIA E O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

Compreende-se a importância de uma interação familiar adequada para que essas crianças possam ter espaço para se desenvolverem com tranquilidade, conforme Andrade, et al., 2022 estudou as relações familiares por detrás de alunos superdotados, encontraram abordagens autoritativas, que tendem a ser mais benéficas para o bem-estar psicológico das crianças superdotadas em seu desenvolvimento, e autoritárias, que podem produzir um efeito negativo nessa criança como práticas educativas parentais.

Andrade, et al., 2021, também pontuou que as práticas educativas maternas estão fortemente relacionadas aos problemas emocionais e de comportamento que as práticas educativas paternas, onde um baixo apoio emocional materno e menor incentivo a autonomia podem incendiar uma maior incidência de problemas internos, relacionando então mães mais afetuosas e com regras claras com melhores resultados para os adolescentes superdotados.

A ESCOLA E OS PAIS EM UNIÃO PARA AUXILIAR NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

O "Treino de Habilidades Sociais" é apresentado por Santos, et al., 2022, como uma abordagem para ajudar crianças a desenvolver empatia, melhorar seu comportamento e lidar com agressividade e outros comportamentos negativos, enfatizando a importância de analisar cada comportamento inadequado com empatia e aplicar estratégias adequadas para promover o desenvolvimento saudável da criança, além de destacar a importância de ensinar às crianças princípios sociais adequados para ajudá-las a interagir positivamente com os outros.

A falta de habilidades sociais pode levar a complicações na vida social das crianças, pois as pessoas tendem a se afastar daqueles que se comportam mal, Santos, et al., 2022, argumenta que o Treinamento de Habilidades Sociais deve envolver a família e a escola, construindo uma parceria para ensinar comportamentos socialmente aceitáveis às crianças, além de enfatizar a importância de disseminar informações sobre o Treinamento de Habilidades Sociais por meio de leituras, palestras e reuniões nas escolas.

Da Cunha e Rondini, 2020, relata as queixas prestadas pelas mães de estudantes com indicadores de altas habilidades/superdotação, queixas essas que incluem problemas de comportamento, indisciplina e dificuldades na interação social com colegas da mesma idade, que segundo as mães essas queixas estão relacionadas às habilidades superiores de seus filhos enfatizando a importância de a escola ser uma rede de apoio para mapear os interesses dos alunos com altas habilidades e destacando a necessidade de uma educação continuada para os professores trabalharem de forma eficaz e inclusiva com esses alunos, não deixando de lado a importância da parceria entre escola e família no processo de desenvolvimento desses alunos.

Rech e Negrini, 2019, enfatizaram a importância da colaboração entre professores do ensino regular e da educação especial, parceria essa que permitiria o planejamento de estratégias educacionais na atenção integral às necessidades específicas dos alunos com altas habilidades, como o enriquecimento curricular, ressaltaram também a importância de conhecer os interesses e habilidades dos alunos para adaptar as práticas pedagógicas de forma significativa, sendo imprescindível dessa forma que os educadores possuam uma formação adequada para que saibam como lidar com alunos com altas habilidades/superdotação e destacando a importância da colaboração entre professores e o envolvimento dos alunos no processo de construção do conhecimento como elementos essenciais para práticas pedagógicas inclusivas eficazes.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir com base nos estudos realizados acima a importância de que a escola e os pais andem de mãos dadas quando se trata do desenvolvimento de alunos que possuem altas habilidades, auxiliando assim em sua autonomia e possibilidade de evolução, evolução essa que inclui a realização da ligação entre o desenvolvimento cognitivo e da interação socioemocional dessas crianças.

Foi possível compreender melhor a influência das abordagens realizada pelos pais no desenvolvimento da criança superdotada, onde as abordagens realizadas pela mãe têm influência direta em seu desenvolvimento emocional, social e até mesmo escolar, afinal o aluno que a mãe não costuma se introduzir completamente em seu contexto escolar pode apresentar problemas internos, problemas esse que se relacionam a saúde mental.

Para que tal complicação não ocorra é importante que a escola trabalhe em união aos pais na busca de auxiliar o aluno em seu desenvolvimento, onde palestras sobre o apoio familiar e a importância de a família estar antenada com as necessidades dos filhos são de extrema importância.

Diversos pais chegam a se sacrificarem de diversas maneiras com o objetivo de ofertar aos filhos a possibilidade de melhor desenvolvimento de suas altas habilidades, porém nem sempre isso acontece, compreendemos através dessa pesquisa a o quanto a relação entre os pais afetam os alunos que possuem altas habilidades podendo chegar a impedir que esses alunos se sintam autossuficientes para que sejam aceitos pela sociedade, compreendendo assim que pais com maior compreensão do poder dos filhos e liberdade de que estes venham a agir com naturalidade colocando a saúde mental do filho em primeiro lugar em suas vidas pode resultar em melhor desenvolvimento socioemocional dessa criança independente de sua situação, porem em casos ao qual os pais são extremamente rígidos e autoritários é compreendido que esses alunos não possuem a liberdade de se apresentarem como são, o que os tornam retraídos e com facilidade em desenvolver dificuldades de socialização e externalização de suas emoções.

REFERÊNCIAS

Andrade, EID; et al. Dinâmica familiar, práticas educativas e problemas emocionais/comportamentais: percepção parental sobre adolescentes com altas habilidades ou superdotação intelectiva. Ciências Psicológicas, v. 16, n. 2, p. e-2327, julho-dezembro 2022. doi: 10.22235/cp. v16i2.2327.

Práticas Educativas Parentais e Problemas

Emocionais/Comportamentais em Adolescentes com Altas Habilidades/ Superdotação Intelectivas. Psicologia: Ciência e Profissão, v. 41, n. spe 3, e203883, p. 1-15, 2021. doi.org/10.1590/1982-3703003203883

Brognoli, MO e Santos, SA. Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 11.

da Cunha, VAB e Rondini, CA. Queixas escolares apresentadas por estudantes com altas habilidades/superdotação: Relato materno. Psicologia Escolar e Educacional. 2020, v. 24

Espanhol, FCS. Propostas de atividades em grupo para estudantes com altas habilidades/superdotação. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v.7, n.1, p. 23-36, jan.-jun., 2020.

Nakano, TC; et al. Habilidades do século XXI: relações entre criatividade e competências socioemocionais em estudantes brasileiros. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e81544, 2021.

Neumann, P. Altas habilidades/superdotação e desenvolvimento socioemocional: responsabilidade da educação e da psicologia. Revista Educação Especial em Debate, v. 5, n. 10, p. 15-36, jul./dez. 2020.

Rech, AJD e Negrini, T. Formação de professores e altas habilidades/superdotação: um caminho ainda em construção. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 485-498, abr./jul., 2019. E-ISSN: 1982-5587.

Santos, CP; et al. Habilidades sociais na infância. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v.8, n.05, maio. 2022.

Virgolim, A. As vulnerabilidades das altas habilidades e superdotação:questões sociocognitivas e afetivas. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e81543, 2021.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: INCLUSÃO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

CARLA CRISTINA GONZAGA VALDO

RESUMO

A Educação tem objetivos para incluir os alunos no âmbito sociocultural e deve seguir passos para atingir os objetivos de uma educação inclusiva a todos alunos. Mas a educação não é igual para todos, cada um segue um ritmo, exercida por uma diversidade cultural, com diferentes processos de aprendizagem. O currículo aparece de uma forma unificada de ensinar e aprender ou não atualizaram as políticas públicas de inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A inclusão na educação surgiu como conquistas da sociedade, mas ainda tratam a educação de modo padronizado, não respeitam as diferenças. A deficiência intelectual surgiu como uma nova terminologia, nos quais foi definido padrões de avaliações, mas não trabalham em cima da aprendizagem, considerando fatores biológicos impeditivos para trabalhar as habilidades. O professor pode mudar o contexto de uma educação para inclusão e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Deficiência Intelectual. Educação especial.

ABSTRACT

Education has objectives to include students in the sociocultural context and must follow steps to achieve the objectives of an inclusive education for all students. But education is not the same for everyone, everyone follows a rhythm, carried out by cultural diversity, with different learning processes. The curriculum appears to be a unified way of teaching and learning or public policies for the inclusion of students with disabilities, pervasive developmental disorders and high abilities/giftedness have not been updated. Inclusion in education emerged as an achievement of society, but they still treat education in a standardized way, not respecting differences. Intellectual disability emerged as a new terminology, in which evaluation standards were defined, but they do not work on learning, considering biological factors that impede working on skills. The teacher can change the context of education for inclusion and learning.

KEYWORDS: Learning; Intellectual Disability; Special education.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Especial diante das diversidades traz conceitos e terminologias, mediados para uma inclusão. A deficiência intelectual é tratada ainda nos modelos antigos de uma educação que mantém o aluno na escola sem perspectiva de uma aprendizagem significativa, mas cumpre com a legislação de tê-lo presente na sala de aula, sem o reconhecimento da diversidade e o tratamento subjuntivo da não aprendizagem pela deficiência.

O objetivo geral do trabalho é verificar a inclusão da deficiência intelectual na escola e tem como objetivos específicos analisar novos conceitos da Educação Especial, verificar a terminologia da deficiência mental para intelectual e verificar a promoção de aprendizagem para deficiência intelectual.

Diante das especificações da Educação Especial, como é possível incluir uma criança com deficiência intelectual para uma promoção de aprendizagem?

A justificativa do trabalho é as abordagens da Educação Especial e as transformações mediante a aprendizagem. A educação passa apor muitas fases de transformações junto com as transformações mundiais. Surgem sempre novas abordagens e novos conceitos de ensinar e aprender e na Educação Especial não modificam o tratamento. Muitos professores não buscam especializações e formações específicas, presos em conceitos e paradigmas da educação de transpasse, como se o professor fosse dono do saber.

Apesar que a escola pública não oferece muitos subsídios ou ainda não avançaram para tecnologia assistiva, ou seja, o professor tem pouco suporte, porém, a escola faz parte de um conjunto de possibilidades para os alunos aprenderem, há projetos acessíveis que podem ser utilizados para intervenção, tudo depende da forma de como o professor quer caminhar na sua profissão.

DESENVOLVIMENTO

EDUCAÇÃO ESPECIAL: NOVOS TEMPOS

A escola no contemporâneo tem novas abordagens para o aprendizado de todos, sem exclusão, sendo acrescentado cada vez mais assistência, novos métodos e práticas, na busca de vencer as barreiras das dificuldades de aprendizagens e a promoção social dos alunos.

Desta forma, para atingir o objetivo, conforme Coll, Marchesi e Palácios (2004), a escola deve ter o equilíbrio de forma educativa, de forma compreensiva e diversificada, proporcionando uma cultura comum a todos os alunos, evitando a discriminação e a de-

sigualdade de oportunidades e respeitando ao mesmo tempo, as características e necessidades individuais.

Existem necessidades educativas comuns compartilhadas por todos os alunos, relacionadas às aprendizagens essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e sua socialização, que se expressam no currículo escolar. Nem todos os alunos, porém, enfrentam com a mesma bagagem e da mesma forma as aprendizagens estabelecidas nele, visto que têm capacidades, interesses, ritmos, motivações e experiências diferentes que medeiam seu processo de aprendizagem (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004, p. 290).

De acordo com Brasil (2012) o processo de inclusão de alunos com deficiência tem se desenvolvido de maneira cada vez mais consistente e plena no país e, em 2008, o Ministério da Educação publicou o documento que define as diretrizes nacionais sobre como os municípios e Estados da União deverão implementar e desenvolver políticas públicas de inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nos quais essa política se materializa por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que se constitui em um sistema de apoio com orientação inclusiva, oferecendo aos alunos público-alvo da Educação Especial (alunos com deficiências, transtornos invasivos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) reais oportunidades de serem incluídos na escola regular, em turno oposto ao frequentado na sala comum.

Segundo Coll, Marchesi e Palacios (2004) o objetivo fundamental da educação escolar é promover de forma intencional o desenvolvimento de capacidades e apropriação de determinado conteúdo da cultura, necessários para que os alunos possam ser membros ativos do seu âmbito sociocultural de referência.

O que se nota é que na trajetória de implantação de uma política pública para atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais está implícita uma preocupação do Estado em oferecer a eles um conjunto de suportes que lhes garantam o pleno acesso ao currículo e uma educação de qualidade em uma perspectiva inclusiva. Todas as ações propostas e desenvolvidas convergem para a política inclusiva defendida no território nacional. (BRASIL, 2012, p. 23).

Conforme Martinez e Tacca (2011) em nosso país, a partir da década de 1990, o processo de mudança política que visava garantir o princípio da inclusão veio sendo estabelecido pela pressão de grupos da sociedade civil, organizada pelos poderes governamentais para o estabelecimento dos direitos e oportunidades igualitárias para pessoas com deficiências, estabelecendo leis e decretos, sistematizando conquistas.

Desta forma, algumas crianças que não acompanham o ensino como se espera que façam, ou não apresentam a resposta esperada, são rotuladas como aquelas que têm dificuldades de aprendizagem. (MARTINEZ; TACCA, 2011, p. 149).

Ainda convivemos com concepções de desenvolvimento arraigadas em modelos deterministas, com padrões normativos de aprendizagem e modelos preestabelecidos de relacionamentos entre as pessoas, que impingem à deficiência um caráter de déficit permanente. (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 179)

Desta maneira, o conjunto de especificidades dos saberes desenvolvido, conforme Martinez e Tacca (2011), em tempos anteriores, pelo movimento da inclusão, a Educação Especial passou a ser questionada, sendo considerada ultrapassada, pois o desafio deixou de ser de poucos para alcançar a todos que estão efetivamente envolvidos com a educação e o processo de aprender.

Assim, de acordo com Martinez e Tacca (2011) a organização da escola está, historicamente, para uma transmissão de cultura dominante, com a tentativa dessa transmissão para que seja uniforme, ou seja, que todas as pessoas aprendam as mesmas coisas, da mesma maneira e ao mesmo tempo, conteúdos escolhidos e organizados de maneira padronizada, não ocorrendo espaço para manifestações singulares que compõe a diversidade da sala de aula.

Martinez e Tacca (2011) coloca que hoje as escolas públicas brasileiras vivem uma emergência de inclusão de crianças com deficiência e inclui-las na escola e acabar com a segregação, garantindo o direito de todos à educação tem sido expressões aclamadas com veemência ultimamente.

Porém, em uma perspectiva dialógica de cunho histórico-cultural, a natureza deficitária da deficiência intelectual toma outros contornos, permitindo trajetórias de vida diferenciadas e autônomas às pessoas. A deficiência deixa de ser uma condição restritiva e passa a ser uma possibilidade de desenvolvimento que se constrói no entrelaçamento dialético entre as condições ambientais, histórico-culturais e as condições subjetivas da pessoa que um dia recebeu o diagnóstico de deficiência intelectual. (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 179).

Deste modo, a deficiência intelectual passa a ser olhado de uma outra maneira em condições de aprendizagem, no modo singular de que cada criança tem seu ritmo e modo de aprender e seu próprio desenvolvimento.

Segundo Almeida (2012) coloca que até a Constituição de 1988, eram voltadas à filantropia ou à internação das pessoas com deficiência em instituições particulares que

as isolavam do convívio social e, quando havia algum movimento inclusivo, era por iniciativa particular de um núcleo social ou família isolada e foi após a Constituição Brasileira de 1988 que os direitos à educação de pessoas com deficiência se consolidou nacionalmente, em caráter oficial e definitivo, apesar das disputas entre posições conservadoras e progressistas no que se refere a diferentes perspectivas ideológicas, políticas, econômicas e culturais.

A escola inclusiva pretende acolher a todos, até mesmo os que possuam necessidades educacionais especiais, tornando a sociedade mais equânime, menos segregatória e, portanto, mais democrática (ALMEIDA, 2012, p. 19). Ou seja, começou a aproximar e incluir a todos sem exceção.

O processo de inclusão de alunos com deficiência tem se desenvolvido de maneira cada vez mais consistente e plena no país e, em 2008, o Ministério da Educação publicou o documento que define as diretrizes nacionais sobre como os municípios e Estados da União deverão implementar e desenvolver políticas públicas de inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (ALMEIDA, 2012, p. 19).

Mas, segundo Almeida (2012) com o paradigma da inclusão, houve uma mudança do papel do professor especializado e da função desse tipo de atendimento, no qual para que o processo de inclusão caminhe em uma "via de mão dupla", ou seja, além da escola o aluno precisa se instrumentalizar para fazer parte da sociedade, sendo imprescindível que a sociedade também faça a sua parte, adaptando-se e se modificando para que esse aluno seja plenamente incluído aos processos pedagógicos.

Assim, conforme Almeida (2012) o aluno com deficiência intelectual só poderá ser encaminhado para o atendimento especializado mediante avaliação pedagógica realizada pelo professor especializado, no qual essa avaliação deverá levar em consideração os aspectos cognitivos, motores, afetivos e sociais do aluno, procurando observar seu desenvolvimento global.

A legislação brasileira, bem como as políticas públicas na área da Educação Especial, tem como características ser fruto de contextos históricos e sociais que sofrem forte influência de documentos internacionais (ALMEIDA, 2012, p. 47).

Segundo a Organização Mundial da Saúde - OMS, em tempos de paz, 10% da população de qualquer país apresenta algum tipo de deficiência. Metade dessas pessoas classificam-se como deficientes intelectuais. Assim, a área da Deficiência Intelectual e Múltiplas Deficiências constitui dentro do Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional, a que apresenta o maior número de estudantes e serviços de apoio complementar especializado na rede pública de ensino (SEPR, 2021).

Desta forma, conforme SEPR (2021) Diante do cenário da educação inclusiva, onde importantes mudanças conceituais são pautadas nas potencialidades e capacidades do grupo de estudantes com deficiência intelectual, não mais nos aspectos negativos e de incapacidade, este departamento adotou a terminologia deficiência intelectual, anteriormente denominada de deficiência mental.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E DEFICIÊNCIA MENTAL

De acordo com Pan (2013) há um debate entre as expressões "deficiência mental" e "deficiência intelectual" que surgem das discussões dos meios acadêmicos e científicos que buscam superar as concepções de "mente" e "inteligência" para compreendê-las nos campos das diferenças humanas e intelectuais. Desse modo, o termo mais comumente encontrado na legislação em boa parte da produção científica contemporânea é "deficiência mental", mas a expressão "deficiência intelectual "é mais indicada.

Conforme Coll, Marchesi e Palacios (2004) o que se entende como deficiência mental foi identificada e conhecida no passado, mas passou a ser objeto de atenção médica e pedagógica, de estudo científico, no final do século XVIII. Era diagnosticada por um conjunto de sintomas presentes em um grupo amplo e heterogêneo de anomalias, com um elemento comum, apresentando déficits irreversíveis na atividade mental superior, adotados por conceitos da psicometria relacionados à idade mental e quociente intelectual.

Atualmente, predominam dois enfoques na construção teórica da deficiência mental, por um lado, um conceito funcional, centrado no funcionamento adaptativo da pessoa com deficiência nas atividades da vida diária; por outro, no estremo oposto, na ordem da construção teórica, uma análise dentro do marco da psicologia cognitiva. (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004, p. 194).

De acordo com Martinez e Tacca (2011) o termo "deficiência intelectual" é adotado atualmente, mas, essa nomenclatura foi oficialmente utilizada, em 1995, quando a Organização das Nações Unidas juntamente com instituições realizara em Nova York o simpósio chamado Intellectual disability: programs, polices, andplaning for the future (Deficiência Intelectual: programas, políticas e planejamento para o futuro.)

De acordo com Camacho (2008) é indissociável e noção de deficiência intelectual e a noção de inteligência, nos quais, na primeira metade do século XX, o quociente

de inteligência (QI) foi entendido como uma estimativa de um potencial intelectual inato, um reflexo de uma Inteligência geral, unidimensional, unideterminada, inalterável, e não permeável às influências socioculturais e educativas. "Paralelamente, a deficiência intelectual foi perspectivada como um défice intelectual, de que o QI era a expressão numérica, de natureza individual e etiologia orgânica, imutável, incurável." (CAMACHO, 2008, p. 4).

Conforme Camacho (2008) foi a partir da definição pelo QI que se elaborou o sistema de classificação que viria a definir quatro categorias de deficiência intelectual: ligeira, moderada, severa e profunda.

Brasil (2012) coloca que por haver o entendimento de que o termo deficiência intelectual é mais adequado para referir-se ao funcionamento do intelecto (especificamente) e não ao funcionamento da mente como um todo, e em conformidade com as tendências contemporâneas da educação especial, é preferível utiliza a expressão deficiência intelectual em detrimento de deficiência mental, apesar de não terem ocorrido, ainda, as alterações formalizadas desse entendimento na legislação.

De acordo com Martinez e Tacca (2011) muitos autores criticam o modelo médico que entende a deficiência como uma doença crônica, cabendo ao psicólogo a identificação do nível de inteligência do sujeito, nos quais os conceitos de anormalidade e normalidade estão condicionados à presença ou ausência de processos biológicos observáveis.

Logo, a mudança da terminologia de deficiência mental para intelectual, conforme Martinez e Tacca (2011), teve pretensão de esclarecer que se trata de funcionamento de intelecto e não da mente como um todo.

A deficiência intelectual "é definida como uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual e comportamento adaptativo, que abrange várias habilidades sociais. Esta deficiência se origina antes dos 18 anos." (MARTINEZ; TACCA, 201, p. 117).

A Deficiência Intelectual (DI) dentro da educação traz um conceito de um processo de inclusão, devendo ser analisados muitas questões de aprendizagens, entre elas, entra a alfabetização, que envolve o desenvolvimento da linguagem e comunicação.

Segundo Almeida (2012) coloca que até a Constituição de 1988, eram voltadas à filantropia ou à internação das pessoas com deficiência em instituições particulares que as isolavam do convívio social e, quando havia algum movimento inclusivo, era por iniciativa particular de um núcleo social ou família isolada e foi após a Constituição Brasileira de 1988 que os direitos à educação de pessoas com deficiência se consolidou nacionalmente, em caráter oficial e definitivo, apesar das disputas entre posições conservadoras e progressistas no que se refere a diferentes perspectivas ideológicas, políticas, econômicas e culturais.

A escola inclusiva pretende acolher a todos, até mesmo os que possuam necessidades educacionais especiais, tornando a sociedade mais equânime, menos segregatória e, portanto, mais democrática (ALMEIDA, 2012, p. 19). Ou seja, começou a aproximar e incluir a todos sem exceção.

O processo de inclusão de alunos com deficiência tem se desenvolvido de maneira cada vez mais consistente e plena no país e, em 2008, o Ministério da Educação publicou o documento que define as diretrizes nacionais sobre como os municípios e Estados da União deverão implementar e desenvolver políticas públicas de inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (ALMEIDA, 2012, p. 19).

Mas, segundo Almeida (2012) com o paradigma da inclusão, houve uma mudança do papel do professor especializado e da função desse tipo de atendimento, no qual para que o processo de inclusão caminhe em uma "via de mão dupla", ou seja, além da escola o aluno precisa se instrumentalizar para fazer parte da sociedade, sendo imprescindível que a sociedade também faça a sua parte, adaptando-se e se modificando para que esse aluno seja plenamente incluído aos processos pedagógicos.

Tédde (2012) coloca que a educação inclusiva é o processo que garante a matrícula de todas as crianças, portadoras ou não portadoras de necessidades educacionais especiais, na rede regular de ensino (International Disability and Development Consortium, 1998). Devido, as grandes mudanças que ocorreram na estruturação da educação, após muitos anos, as escolas passam a mudar suas políticas pedagógicas, graças a grandes lutas.

Almeida (2012) coloca então que a forma com que o aluno incorpora e interage com as exigências provindas do meio, no desempenho de suas necessidades de independência pessoal, de acordo com sua faixa etária e o conteúdo cultural que lhe foi transferido, observado ou experienciado, indicam o funcionamento adaptativo e no aluno com deficiência intelectual observa-se ocorrência de prejuízos no funcionamento adaptativo.

Almeida (2012) coloca então que a forma com que o aluno incorpora e interage com as exigências provindas do meio, no desempenho de suas necessidades de independência pessoal, de acordo com sua faixa etária e o conteúdo cultural que lhe foi transferido, observado ou experienciado, indicam o funcionamento adaptativo e no aluno com deficiência intelectual observa-se ocorrência

de prejuízos no funcionamento adaptativo.

SEPR (2021) relata que a deficiência em questão deve ser compreendida como uma interação entre o funcionamento intelectual e as suas relações com o contexto social, nos quais as limitações deixam de ser observadas somente como dificuldade exclusiva da pessoa com deficiência intelectual, numa perspectiva quantitativa de inteligência, passando a ser consideradas como limitações do contexto social em ofertar os apoios que ela necessita, ou seja, adota-se o posicionamento de compreensão e definição entre o sujeito com deficiência intelectual e seu meio.

A expressão deficiência intelectual foi oficialmente utilizada em 1995, no simpósio "Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e Planejamento", promovido pela Organização das Nações Unidas, em Nova York. Mas, somente em 2004, após a publicação da "Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual" pela Organização Pan-Americana de Saúde e a Organização Mundial de Saúde é que esta terminologia foi divulgada. Outra referência na substituição dos termos foi a modificação do nome da respeitada American Association of Mental Retardation (AAMR) para American Association on Intelectual and Developmental Disabilities (AAIDD), recomendando o uso da expressão deficiência intelectual (SEPR, 2021).

Assim, Moreira (2011) coloca que a idade em que a criança é diagnosticada depende, muitas vezes, do nível de gravidade dos déficits apresentados e da ocorrência de traços fenotípicos característicos, no qual o diagnóstico e a intervenção terapêutica precoces são condições essenciais para um bom prognóstico do desenvolvimento da criança.

PROMOÇÃO DE APRENDIZAGEM PARA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Segundo Martinez e Tacca (2011) a aprendizagem é compreendida como um processo interativo em que convergem as diferentes formas da subjetividade social, nos quais se agregam as configurações subjetivas (grupais e individuais) que se articulam nos distintos níveis da vida social, agindo de maneira diferenciada nas diversas instituições e grupos.

A subjetividade caracteriza-se pela constituição de sistemas simbólicos e de sentido subjetivo. Este último integra os aspectos constitutivos da personalidade, como as vivências das situações que os sujeitos enfrentam e a consequente organização do seu mundo. (MARTINEZ; TACCA, 2011, p. 110).

Desta forma, o processo de ensino aprendizagem dentro deste contexto, conforme Martinez e Tacca (2011), circunscreve de forma institucional e tem como principal característica a intencionalidade, nos quais desenrolam estratégias necessárias para promover o desenvolvimento da aprendizagem de pessoas com essas características especiais.

Dentro desta perspectiva, educar, conforme Martinez e Tacca (2011), tem como um marco uma sociedade democrática configurado a um processo amplo de construção e reconstrução de conhecimentos que surgem com base nas interações entre as pessoas, distinguidas em termos de valores, de ideias, de percepções, interesses, capacidades, estilo cognitivo e aprendizagens.

Reconhecer os núcleos primários e os secundários para fins educacionais significou estudá-los em conexão com os mecanismos compensatórios construídos pelo aluno. Esse reconhecimento não implica criar espaços homogêneos de ensino, mas, sim, construir processos de ensino com objetivos, recursos e estratégias diversificadas para que seja possível atender às necessidades educativas especiais dos estudantes com deficiência intelectual. (MARTINEZ; TACCA, 2011, p. 112).

Assim, tudo depende, conforme Martinez e Tacca (2011), do objetivo da aplicação da definição (diagnóstico, planejamento de níveis de suporte), para o indivíduo ser considerado elegível para um serviço destinado a pessoas com deficiência mental (intelectual para nova definição), que pode ser classificada pela intensidade de suporte, pela variação de quociente de inteligência, pelas limitações no comportamento adaptativo e pela etiologia, neste caso, a inteligência é entendida como uma capacidade geral que inclui o raciocínio, planejamento, resolução de problemas, pensamento abstrato.

Desta forma, é preciso criar uma aprendizagem dentro do espaço físico, nos quais o contato com outras crianças traz uma aprendizagem social. Martinez e Tacca (2011) considera que as relações sociais fazem emergir mudanças no desenvolvimento, criando possiblidades de aprendizagem:

Deste modo, as relações sociais que apoiam as situações de ensino-aprendizagem, podem significar diferentes possibilidades para o sujeito que aprende. Esse sujeito precisa do outro e das ferramentas culturais que ele coloca à sua disposição para construir o seu pensar e o seu agir no mundo. Facilitar a aproximação e o acesso ao mundo cultural e simbólico, será, portanto, preocupação constante da escola nas diferentes possibilidades interativas que pode organizar, para que funções inicialmente interpsicologias alcancem a dimensão intrapsicológica. (MARTINEZ; TACCA, 2011, p. 143).

A inclusão, conforme Martinez e Tacca (2011) não vai acontecer por uma transformação do olhar humano, levado para uma evolução da consciência, pelas habilidades desenvolvidas, pelos recursos tecnológicos que teve acesso e poder enxergar no outro a

sua semelhança, sustentando uma exclusão e criando barreiras.

Dias e Oliveira (2013) colocam que existe uma vigorosa influência do chamado modelo médico nas concepções sobre deficiência intelectual, na organização conceitual sobre o tema e na busca por encontrar um sistema de classificação adequado, mas destaca-se uma busca histórica para provar a condição de educabilidade das pessoas com deficiência intelectual, fato que associou a medicina ao campo pedagógico.

Hoje já não se nega a condição de sujeito de aprendizagem à pessoa com deficiência intelectual. Entretanto, no contexto educacional, com respaldo na psicometria, ainda prevalece a necessidade de avaliação intelectual e classificações que interferem na prática pedagógica e terminam por estigmatizar o indivíduo, contribuindo pouco para o desenvolvimento de um sujeito ativo e plenamente incluído em seu meio social. (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 175).

Assim, conforme Dias e Oliveira (2013) existia uma visão predominante da deficiência intelectual no campo da psicologia que considerava intelectualista, enfatizando a insuficiência intelectual e desconsiderando outros aspectos relativos à personalidade, porém, é uma visão equivocada, pois o intelecto apresenta uma diversidade de funções que se articulam em uma unidade complexa, mas não homogênea.

Para Martinez e Tacca (2011, p. 140) no cenário educacional, três elementos que se alternam: a deficiência, a exclusão e a tentativa de inclusão.

Conforme as autoras, profissionais, pais e alunos estão engajados na expectativa de mudanças que possibilitam o acesso de todas as crianças para o ensino formal e à aprendizagem e por consequência da lei, muitos alunos conseguem o acesso ao ensino regular, crianças com diagnóstico de deficiência intelectual estudam com crianças sem nenhum diagnóstico, mas a matrícula não garante o acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem, apenas dividem o mesmo espaço físico.

Desta forma, conforme Dias e Oliveira (2013), não deve-se tratar a deficiência como se todas as funções intelectivas estivessem afetadas de modo igualmente negativo, pois funções psicológicas se desenvolvem à medida que são ativadas, em meio a sistemas de atividades específicos, que influencia de forma singular a pessoa e pode transformar a estrutura que está na base da deficiência.

Desta maneira, conforme Martinez e Tacca (2011), a identificação do percurso das significações que acompanham as experiências das aprendizagens do aluno dará ao professor a possibilidade de conduzir uma intervenção pedagógica, pois quando os alunos estão estacionados no processo de aprender, há uma necessidade do investimento do professor na investigação das formas do funcionamento psicológico do aluno, acompanhando os nexos e interfuncionamento da unidade cognição-afeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se o objetivo da Educação é promover de forma intencional o desenvolvimento de capacidades e apropriação de determinado conteúdo da cultura, necessários para que os alunos possam ser membros ativos do seu âmbito sociocultural de referência, primeiramente deve reconhecer a diversidade, evitando a discriminação e a desigualdade de oportunidades e respeitando ao mesmo tempo, as características e necessidades individuais.

Assim, o currículo deve ser abordado processos educativos não unificados. O Atendimento Educacional Especializado faz um trabalho exclusivo para o desenvolvimento de habilidades, nos quais a classe comum deve também trabalhar com projetos significativos para aprendizagem da criança.

A deficiência Intelectual surgiu como uma nova nomenclatura para deficiência mental, já contando com novos meios de aprendizagem, pois os paradigmas anteriores seguiam o modelo médico que entendiam a deficiência como uma doença crônica, avaliando o sujeito com processos biológicos observáveis para considerá-lo normal ou não.

A deficiência intelectual pode ser definida como uma capacidade significativamente reduzida de compreender informações novas ou complexas, aprender novas competências e lidar de forma independente, incluindo o funcionamento social. Tal como acontece com todos os grupos de deficiência, existem muitos tipos de deficiência intelectual com vários graus de gravidade. Estas incluem diferenças consideráveis na natureza e extensão das deficiências intelectuais e limitações funcionais, nas causas da deficiência, nos antecedentes pessoais e no ambiente social do indivíduo.

Para uma aprendizagem significativa, deve-se ser compreendido que o processo interativo em que convergem as diferentes formas da subjetividade social, nos quais se agregam as configurações subjetivas (grupais e individuais) que se articulam nos distintos níveis da vida social, agindo de maneira diferenciada nas diversas instituições e grupos, nos quais o professor pode criar possibilidades de aprendizagem pela intervenção e acompanhamento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Deficiência intelectual: realidade e ação. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. CAPE; organização, Maria Amélia Almeida. São Paulo: SE, 2012.

CAMACHO, Maria José. Deficiência intelectual: Terminologia e Conceptualização. Madeira: Revista Diversidades, 2008.

DIAS, Sueli de Souza; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes. Deficiência Intelectual na Perspectiva Histórico-Cultural: Contribuições ao Estudo do Desenvolvimento Adulto. Marília: Revista Bras, 2013.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesus. Desenvolvimento Psicológico e Educação. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM: Ações Pedagógicas para alunos com dificuldade e Deficiência. Campinas, SP: Alínea, 2011.

MOREIRA, LMA. Deficiência intelectual: conceitos e causas. In: Algumas abordagens da educação sexual na deficiência intelectual [online]. 3rd ed. Salvador: EDUFBA, 2011.

PAN, Mirian. O direito à diferença. Curitiba: Inter saberes, 2013.

SEPR. Secretaria da Educação do Paraná. Deficiência Intelectual e Múltiplas Deficiências. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=706 Acesso em Set de 2023.

O TEMPO E O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CARMEM SANTOS REIS

RESUMO

O tempo e o espaço estão nos documentos oficiais da educação infantil, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), na Educação Infantil, as brincadeiras e os jogos devem ser bem planejados pelo educador, pois, se bem utilizadas no processo de ensino aprendizagem, se tornam um grande aliado na introdução dos conteúdos. Assim, os jogos e as brincadeiras ganham cenários e espaço na rotina escolar das crianças da Educação Infantil e penetram nas instituições infantis criadas a partir de então. O presente trabalho, atém-se para a compreensão da importância de se trabalhar ludicamente com brincadeiras e jogos na educação infantil, tem por finalidade compreender a prática pedagógica do professor e a importância dos jogos de Educação Infantil, no desenvolvimento integral das crianças. Os jogos mesmo que tenham a mesma denominação, mas tem as suas especificidades, ou seja, cada jogo tem seu objetivo, a criança não brincar apenas por brincar, tudo tem sua finalidade.

Palavras-chave: Jogo; Crianças; Educação; Tempo e espaço.

INTRODUÇÃO

Os momentos de lazer e os cuidados com a criança na Educação Infantil, dentro da Pré-escola, devem ser livres para que elas socializem e possam aprender. As atividades físicas facilitam a atenção positiva da imagem corporal. Cada criança recebe influências emocionais que o jogo traz, fazendo com que ela se desenvolva e se interesse pelas disciplinas escolares, motivadas pelas atividades lúdicas. Nesse contexto, o lúdico deve ser pensado e colocado em prática na escola e no espaço da criança para ser deixado de ter um espaço somente na hora do intervalo e passar a fazer parte da prática pedagógica. Desta forma, o jogo no contexto escolar oportuniza as crianças a vivenciarem a magia e a fantasia dentro de um plano social.

O potencial didático depende da sensibilidade do educador em gerar desafios e descobrir interesses de seus alunos. Assim, se na sala de aula houver condições de a criança aliar o aprender ao jogo, estará vinculando a aprendizagem e á descoberta e à produção do saber.

O lúdico é necessário ao ser humano de qualquer idade, e não pode ser concebido apenas como diversão, o desenvolvimento do aspecto lúdico auxilia na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal e social da criança, colaborando com uma saúde mental e preparando-a para um estado interior melhor, facilitando o processo de socialização, expressão, comunicação e construção do conhecimento. Nesse enfoque, encontra-se a importância do cuidar e educar juntos na ação educativa e daí a sua inserção no universo escolar. Então o trabalho tem a relevância de entender de que forma poderemos evidenciar o quão importante é o brincar e o cuidar na vida da criança dentro da Educação Infantil.

A pesquisa é exploratória e com instrumento para coleta de dados. Os estudos foram desenvolvidos com base na pesquisa bibliográfica, pois esta é construída a partir do material já elaborado, constituído, principalmente de livros e artigos científicos.

HISTÓRIA DA INFÂNCIA

A infância realmente foi determinada pelas viabilidades dos adultos, modificando-se bastante ao longo da história. Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Nesta época não se dava importância às crianças e com isso o índice de mortalidade só aumentava, pois não existia nenhuma preocupação com a higiene das crianças.

A percepção de infância e seus conceitos nem sempre existiram, em prol da criança, foram sendo construídos de acordo com as modificações e com a organização da sociedade e das estruturas econômicas em vigor.

Para Kramer (1999), a concepção de infância da forma como é vista hoje é relativamente nova. Segundo a autora, podemos localizar no século XVIII o início da ideia de infância compreendida como uma fase amplamente singular que deve ser respeitada em suas particularidades.

As modificações ocorreram a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Com o passar do tempo, como demonstra a história, encontramos diferentes concepções de infância. A criança era vista como um adulto em miniatura, e seu cuidado e educação eram realizados somente pela família, em especial pela mãe. Havia algumas instituições alternativas que serviam para cuidado das crianças em situações prejudicadas ou quando rejeitadas.

A concepção de infância, até este momento, baseado no abandono, pobreza, favor e caridade, neste sentido eram oferecidas um atendimento precário às crianças; havia ainda grande número de mortalidade

infantil, devido ao grande risco de morte pós-natal e às péssimas condições de saúde e higiene da população em geral.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Costa (2000) a palavra "lúdico" vem do latim ludus e significa brincar. Neste brincar estão incluídos jogos, brincadeiras e brinquedos e é relativa a conduta daquele que joga, brinca e se diverte.

Segundo Almeida (1993) o lúdico é qualquer atividade que nos dá prazer ao executá-la. Através do lúdico a criança aprende a ganhar, perder, conviver, esperar sua vez, lidar com as frustrações, conhecer e explorar o mundo. As atividades lúdicas têm papel indispensável na estruturação do psiquismo da criança, é no ato de brincar que a criança desfruta elementos da realidade e fantasia, ela começa a perceber a diferença do real e do imaginário. É através do lúdico que ela desenvolve não só a imaginação, mas também fundamenta afetos, elabora conflitos, explora ansiedades à medida que assume múltiplos papéis, fecunda competências cognitivas e interativas.

Almeida (1993) afirma que os jogos contribuem de forma prazerosa para o desenvolvimento global das crianças, para inteligência, para a efetividade, motricidade e também sociabilidade. Através do lúdico a criança estrutura e constrói seu mundo interior e exterior. As atividades lúdicas podem ser consideradas como meio pelo qual a criança efetua suas primeiras grandes realizações. Por meio da ludicidade ela expressa a si própria suas emoções e fantasias. A vivência do mundo simbólico e a ampliação das experiências perceptivas que fornecem elementos para a representação infantil dão-se no contato com o outro, tal resolutividade beneficia os laços entre o professor e o aluno que pode, através do trabalho com o aprimoramento das potencialidades perceptivas, conforme as palavras da autora, "enriquecer as experiências das crianças de conhecimento artístico e estético, e isto se dá quando elas são orientadas para observar, ver, tocar, enfim, perceber as coisas, a natureza e os objetos à sua volta".

Enquanto desenham ou criam objetos, as crianças também brincam de "faz-de-conta" e verbalizam narrativas que exprimem suas capacidades imaginativas. Ela cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem então ser apropriadas pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos.

Tudo o que é ludicidade pode ser usado como práticas educatuvas, e linguagens, por isso é uma forma muito importante de expressão e comunicação humanas, isto justifica sua presença na educação infantil.

Os primeiros anos de vida da criança também são cheios de descobertas e criatividade e as atividades de artes para educação infantil ajudam a desenvolver isso. Os pequenos querem colorir seu universo, como o veem e mostrar suas preferências em cores e desenhos quando não podem em palavras ainda. O pedagogo alemão Friedrich Fröebel, um dos grandes nomes da educação na infância, foi o maior defensor de atividades artísticas em sala de aula como tarefa lúdica, bem como o incentivo ao uso do brinquedo pelos educadores para estimular o aprendizado. A escola precisa ser atrativa sobretudo divertida e usar elementos do dia a dia da criança é essencial para potencializar o aprendizado, por isso o brinquedo é tão importante.

A criança, desde muito pequena, ainda bebê, se interessa e sua atenção se volta para o mundo de forma peculiar. Ela emite sons, faz movimentos com o corpo, "rabisca" as paredes da casa. Ao desenvolver atividades rítmicas, ela começa a interagir com o mundo sem precisar ser estimulada pelos pais ou educadores para tal experiência.

O JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os jogos infantis são importantes para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, muitas pessoas desconhecem essa prática pedagógica. Os jogos na educação infantil significam para o campo do ensino e da aprendizagem condições para ampliar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, da capacidade de iniciação e ação ativa, espontânea e motivadora da criança.

De acordo com Rau (2011), os jogos têm a mesma denominação, mas tem as suas especificidades. O jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto.

O jogo está presente na escola, o professor permitindo ou não. Porém, é um jogo em que as regras são predeterminadas e a única ação que é permitida às crianças é obedecer, seguir as regras, a ludicidade tem suas regras e objetivos.

Segundo Sabine (2009), o ato de jogar e de brincar exige da criança movimentação física e provoca desafio mental.

O mundo da fantasia, da imaginação e da brincadeira é um mundo onde a criança está em constante exercício, tanto nos aspectos físicos ou emocionais como, principalmente, no aspecto intelectual. Jogar em ala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento.

O jogo promove a aprendizagem informal e formal, pois ele auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor como também no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação e a criatividade.

Para Sabine (2009), através de recursos materiais concretos é que a criança consegue fazer conexões entre a escrita e seu significado, pois a subjetividade ainda encontra-se em processo de construção nas crianças com faixa etária entre 3 e 5 anos, de modo que se faz necessário relacionar os conteúdos escolares com a realidade das crianças, aproximando o máximo possível do concreto, do real.

A criança, por sua vez, passa de espectador passivo a ator situado num jogo de preferências de opções, de desejos, de amores, de ódios e de estratégias, podendo ser emissor e receptor no processo de intercompreensão. E a educação pode deixar de ser um produto para se tornar processo de troca de ações que cria conhecimentos e não apenas os reproduz. A cultura lúdica pode ser um grande passo para que a educação possa assumir o patamar de "processo" e deixar de ser visto como "reprodução de conhecimento".

O papel do professor durante os jogos deve ser o de provocar e desafiar a participação coletiva na busca de encaminhamentos e resolução dos problemas, pois é através do jogo que podemos despertar e incentivar a criança para o espírito de companheirismo de cooperação gradativamente, ela vai assumindo e compreendendo sua posição como um membro de um grupo social.

De acordo com Duprat (2015), jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento.

O jogo promove a aprendizagem informal e formal, pois ele auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor como também

no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação e a criatividade. Conforme a atividade, ela passa a desenvolver as suas habilidades, vai conhecendo a sua capacidade e desenvolvendo cada vez mais a autoconfiança.

Com isso, de acordo com Duprat (2015), podemos ver que o jogo é importante para desenvolvimento intelectual e social da criança, podendo estimular sua criticidade, criatividade e habilidade sociais. O professor quando oferece atividades lúdicas ao aluno, permite que ele interaja através da Língua Portuguesa de maneira dinâmica, expondo ideias, interpretação de texto e ultrapassando seus conhecimentos para outras áreas. Observa-se que o professor exerce um papel muito importante no processo de aprendizagem das crianças. O grande desafio para o educador, no contexto atual, é ensinar os conteúdos propostos pelos programas curriculares de uma forma criativa.

É possível o professor criar na escola um ambiente favorável ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Para isso, é preciso explorar, sempre que possível a sua expressão livre e criadora, partindo se suas próprias atividades, para alcançar os objetivos propostos nesse sentido, o grande desafio é ensina a criança a partir de seu próprio cotidiano, sem deixar de lado a aprendizagem social, respeitando seu processo global de desenvolvimento.

Por meio da ludicidade a criança aprende com muito mais prazer e facilidade, desenvolvendo a capacidade de cumprir e criar regras, estabelecendo papéis e permitindo-se criar e inovar, destacando também que o brinquedo é o caminho pelo qual crianças compreendem o mundo em que vivem. É a oportunidade de desenvolvimento, pois com o jogar e o brincar a criança experimenta, descobre, inventa, exercita sua imaginação vivendo assim uma experiência que enriquece sua sociabilidade e a capacidade de se tornar um ser humano criativo, as crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais.

Na função lúdica o jogo propicia a diversão, o prazer e até o desprazer quando escolhido voluntariamente, e na função educativa o jogo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

Para Rau (2011), o equilíbrio entre as duas funções é o principal objetivo do jogo educativo, mas um possível desequilíbrio pode gerar duas situações: não há mais ensino, há apenas jogo, quando a função lúdica predomina ou, o contrário, quando a função educativa elimina toda a vontade de aprender que resta apenas o ensino. A educação terá como foco central a busca de um modo mais saudável de aprender, permitindo às crianças uma interação lúdica que garanta felicidade, prazer, satisfação e vontade de aprender, desempenhando como elemento principal o desenvolvimento físico, cognitivo, motor e psicológico infantil.

Estas são, com frequência, mero reflexo do que veem e ouvem dos maiores, mas tais elementos da experiência alheia não são nunca levados pelas crianças aos jogos como eram na realidade. Não se limitam a recordar experiências vividas, senão as que reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas realidades de acordo com seus desejos e necessidades.

De acordo com estes entendimentos defende-se cada vez mais que as brincadei-

ras sejam incorporadas aos conteúdos diários, possibilitando tudo o que a criança merece aprender e de relevante. As observações vivenciadas durante o período do estágio tornaram possível uma melhor visão do ambiente escolar e das práticas pedagógicas nas quais a escola está inserida.

O controle que deve pertencer ao professor é apenas o controle que garanta a transmissão do conteúdo didático, o interesse despertado na criança pela brincadeira será sempre em prol de um objetivo escolar.

Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, objetos e companheiros com quem brincar ou jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.

O educador não deve exigir das crianças descrição antecipada ou posterior das brincadeiras, pois se assim o fizer, não estará respeitando o que define o brincar, isto é, sua incerteza e improdutividade, embora esteja disponível para conversar sobre o brincar antes, durante e depois da brincadeira.

Brincar juntos reforça laços afetivos, é uma maneira de manifestar amor às crianças, portanto é preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa.

Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetivas determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças.

Segundo Sabine (2009), definir jogo não é fácil, cada pessoa pode entender de modo diferente. Os jogos mesmo que tenham a mesma denominação, mas tem as suas especificidades, ou seja, cada jogo tem seu objetivo, a criança não brinca apenas por brincar, tudo tem sua finalidade.

Já o brinquedo não possui um sistema de regras que determinam sua utilização. O brinquedo incentiva a reprodução de imagens da realidade, Duprat (2015), diz que um dos objetivos é ser um substituto dos objetos reais para a criança.

De acordo com Rau (2011), os jogos mesmo que tenham a mesma denominação, mas tem as suas especificidades O jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto.

O jogo está presente na escola, o professor permitindo ou não. Porém é um jogo em que as regras são predeterminadas e a única ação que é permitida às crianças é obedecer, seguir as regras, a ludicidade tem suas regras e objetivos.

Segundo Sabine (2009), o ato de jogar e de brincar exige da criança movimentação física e provoca desafio mental. O mundo da fantasia, da imaginação e da brincadeira é um mundo onde a criança está em exercício constante, tanto nos aspectos físicos ou emocionais como, principalmente, no aspecto intelectual.

Jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento.

Para Sabine (2009), através de recursos materiais concretos é que a criança consegue fazer conexões entre a escrita e seu significado, pois a subjetividade ainda encontra-se em processo de construção nas crianças com faixa etária entre 6 e 7 anos, de modo que se faz necessário relacionar os conteúdos escolares com a realidade das crianças, aproximando o máximo possível do concreto, do real.

A criança, por sua vez, passa se expectadora passiva a ator situado num jogo de preferências de opções, de desejos, de amores, de ódios e de estratégias, podendo ser emissor e receptor no processo de intercompreensão. E a educação pode deixar de ser um produto para se tornar processo de troca de ações que cria conhecimentos e não apenas os reproduz. A cultura lúdica pode ser um grande passo para que a educação possa assumir o patamar de "processo" e deixar de ser visto como "reprodução de conhecimento".

Segundo Sabine (2009), diz que não é apenas deixar o livro das cartilhas de lado, mas também o método das cartilhas, o ensino que é centrado na noção de sílaba como unidade privilegiada da escrita e da leitura.

De acordo com o pensamento de Sabine (2009), acredito que a utilização do lúdico torna a aprendizagem produtiva tanto para o aluno quanto para o professor, fazendo com que o processo de alfabetização tenha sentido para o aluno.

De acordo com Rau (2011), a aprendizagem poderia ser um processo de construção de conhecimentos que se faz com facilidade, porém tornou-se um pesadelo nas escolas. Nas séries iniciais as crianças tem uma resistência maior à atitude autoritária porque ainda não aprenderam a se submeter ao que veem e ouvem.

Segundo Rau (2011), o Brasil precisa modificar profundamente a educação, especialmente, a alfabetização. Para que isso

aconteça é preciso professores com melhor formação técnica. Enquanto as escolas continuarem formando mal os professores, a alfabetização e todo o processo escolar no geral irão continuar seriamente comprometidos.

De acordo com Rau (2011), para que seja realizado um trabalho de ensino e aprendizagem é preciso saber alguns pontos que são fundamentais, assim sempre com auxílio da ludicidade.

Sabine (2009) diz que não é simplesmente deixar o método tradicional ou a "cartilha" de lado. É necessário saber o que se quer fazer e o que entende por alfabetização. Alfabetizar é ensinar a ler e a escrever, o segredo é a leitura.

Com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental na área de Língua Portuguesa, pode-se destacar no âmbito educacional uma preocupação com as dificuldades de leitura e escrita nas séries inicias pelo fato de um trabalho que não é adequado com a alfabetização.

De acordo com Rau (2011), a linguagem passou a ser vista como uma ferramenta de comunicação. Não é mais valorizada apenas uma linguagem padrão ou culta como elemento de produção escrita e oral. O universo linguístico dos alunos passou a ser respeitado. A ação de jogo pode ser um excelente recurso para facilitar a expressão, participação, integração e comunicação dos alunos que terão meios para melhor compreender e expressar-se.

O papel do professor durante os jogos deve ser o de provocar e desafiar a participação coletiva na busca de encaminhamentos e resolução dos problemas, pois é através do jogo que podemos despertar e incentivar a criança para o espírito de companheirismo de cooperação gradativamente, ela vai assumindo e compreendendo sua posição como um membro de um grupo social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho na área de ludicidade é um campo em desenvolvimento que possibilita não somente o aprendizado do aluno, mas também a profissionalização do docente em busca de aulas com rendimento positivo e satisfatória o aluno tem que ter o desejo pelo aprendizado, e essas novas técnicas possibilita uma inserção satisfatória, fazendo com que uma simples aula torne-se menos exaustiva e mais apreciada.

A partir do momento que é inserido uma brincadeira, seja ela individual ou em grupo, é construída uma série de conhecimentos e várias habilidades são desenvolvidas, além de serem criadas diversas estratégias para solucionar os conflitos emocionais. Considerando importante esta construção da criança e privilegiando o brincar, mesmo assim é necessária uma atenção especial.

Quando é apresentado o jogo para os alunos de educação infantil ou até mesmo fundamental, pode-se observar o entusiasmo e interesse em aprender, até mesmo os alunos com mais dificuldades mostraram um prazer e uma tranquilidade dando um retorno satisfatório. Sendo assim concluo que existem possibilidades de tornar as aulas mais produtivas trazendo para sala de aulas jogos e brincadeiras para atrair os alunos dessa idade, o professor pode aliar seus objetivos pedagógicos aos desejos dos alunos criando em suas atividades diárias um ambiente mais agradável e divertido, sendo assim, conclui-se dizendo que a ludicidade auxilia no processo de desenvolvimento da criança e de seu aprendizado.

Os momentos de lazer da criança na escola devem ser livres para que elas gostem de brincar. As atividades físicas facilitam a atenção positiva da imagem corporal, cada criança recebe influências emocionais que o jogo traz, fazendo com que ela se desenvolva e se interesse pelas disciplinas escolares, motivadas pelas atividades lúdicas.

Nesse contexto o lúdico deve ser pensado e colocado em prática na escola e na sala de aula ara ser deixado de ter um espaço somente na hora do intervalo e passar a fazer parte da prática pedagógica.

Desta forma, o jogo no contexto escolar oportuniza os alunos a vivenciarem a magia e a fantasia dentro de um plano social.

O potencial didático depende da sensibilidade do educador em gerar desafios e descobrir interesses de seus alunos. Assim, se na sala de aula houver condições de a criança aliar o aprender ao jogo, estará vinculando a aprendizagem ao prazer, à descoberta e à produção do saber.

A partir do momento que o professor trouxer para o contexto escolar o lúdico, ele estará inovando e revitalizando o processo ensino-aprendizagem, tornando-o mais rico e com significados para as crianças.

O lúdico é necessário ao ser humano de qualquer idade, e não pode ser concebida apenas como diversão, o desenvolvimento do aspecto lúdico auxilia na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal e social da criança, colaborando com uma saúde mental e preparando-a para um estado interior melhor, facilitando o processo de socialização, expressão, comunicação e construção do conhecimento.

Nesse enfoque, encontra-se a importância do lúdico na ação educativa e daí a sua inserção no universo escolar. Muitos professores estabelecem o lúdico como jogos realizados no cotidiano da sala de aula. Se observar dentro dessa perspectiva, tem-se o brinquedo sendo utilizado como lúdico e

como educativo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S.F.C. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender, in: Temas em Psicologia, Desenvolvimento cognitivo: linguagem e aprendizagem. UNB: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1993.

CORIA-SABINE, Maria Ap.; LUCENA, Regina F. de. Jogos e brincadeiras na

Educação Infantil. Campinas: Papirus, 2009.

COSTA, N. F. Dificuldades de Aprendizagem: UM ESTUDO DOCUMENTAL. 77fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

DUPRAT, Maria Carolina (org.) Ludicidade na educação infantil. São Paulo, Pearson: 2015.

KRAMER, Sonia (orgs.). Infância, Educação e Direitos Humanos. São Paulo, SP: Cortez, 1999. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.

RAU, Maria C. T. D. A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica. Curitiba: 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. “Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.” São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988. O desenvolvimento psicológico na infância (C. Berliner, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O CORPO, O MOVIMENTO E A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

CÍNTIA DA CRUZ RAMOS PINTO

RESUMO

Por meio desse artigo buscam-se informações a respeito do corpo, do movimento e a importância da Educação Física. Os conteúdos das aulas das aulas de Educação Física devem ter relevância social, sendo adaptados de acordo com as características sociocognitivas dos alunos. O aluno precisa compreender e confrontar os conhecimentos de senso comum com o conhecimento de senso científico, para assim maximizar sua grande porção de conhecimento. Ocorre um ensino por transmissão de conteúdos simultaneamente sem separá-los por etapas, os mesmos conteúdos são trabalhados de maneiras diferentes e mais aprofundados nas séries seguintes. Pode-se entender a Educação Física como parte integrante da educação e está diretamente relacionada e sofre influência das pedagogias e suas tendências. Cada abordagem da Educação Física Escolar, nasce de uma tendência pedagógica, de uma perspectiva de educação, que por sua vez nasce de uma teoria filosófica.

Palavras-Chave: Conhecimento; Influência; Tendência Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Entender a consciência corporal é identificar o corpo como o meio pelo qual o sujeito adquire condições de se relacionar consigo, com o outro e com o meio, refletindo e tendo consciência das suas ações. O corpo constitui-se na história, na sociedade, na cultura e na subjetividade. E por isso, leva em consideração o esquema corporal, a imagem corporal e os aspectos simbólicos e sociais.

De acordo com Negrine (1980) e Fávero (2004), a organização motora é fundamental para o desenvolvimento das funções cognitivas, das percepções e dos esquemas motores da criança. E as aprendizagens escolares básicas devem ser os exercícios psicomotores, e a sua evolução, sendo determinantes para a aprendizagem da leitura e escrita.

O indivíduo passa por fases do desenvolvimento motor, onde as habilidades motoras básicas de locomoção, equilíbrio e manipulação são aperfeiçoadas. Inicialmente as manifestações motoras e tarefas realizadas são simples, e gradativamente tornam-se complexas, fazendo do período de zero a seis anos de idade, essencial para o repertorio motor das crianças. O desenvolvimento corporal é possível por meio de ações, experiências, percepções, movimentos, expressões e brincadeiras corporais. Na infância, as experiências e brincadeiras corporais assumem papel importantíssimo no desenvolvimento, pois valorizam o corpo na formação do sujeito e da aprendizagem.

Para o ser humano o ponto de referência para conhecer e interagir é o corpo, servindo como base para o desenvolvimento cognitivo e conceitual, incluindo a aprendizagem da alfabetização. Por isso, que o desenvolvimento do movimento por meio da psicomotricidade auxilia a criança a adquirir seu conhecimento de mundo, cabendo à escola ser responsável pelo desenvolvimento global e proporcionar atividades que levem a criança ao desenvolvimento harmonioso. (FÁVERO, 2004).

De acordo com Oliveira (1996), a psicomotricidade contribui para a alfabetização à medida que procura proporcionar ao aluno condições necessária para um bom desempenho escolar, permitindo ao sujeito que se assuma como realidade corporal e possibilite-lhe a livre expressão. Para que se tenham aquisições intelectuais, é preciso movimentar-se. Ainda, segundo a mesma autora, a inteligência é considerada uma adaptação ao meio, e para que isso aconteça se faz necessário que o indivíduo apresente uma manipulação adequada dos objetos ao seu redor, o que deve começar antes mesmo da primeira garatuja.

Deste modo, é importante que se estimule o desenvolvimento psicomotor da criança, pelo fato de ser imprescindível para a facilitação das aprendizagens escolares, visto que, é por meio da consciência dos movimentos corporais e da expressão de suas emoções que ela poderá ter seu desenvolvimento integral.

Por conta da crescente preocupação de como as crianças são alfabetizadas, encontramos diferentes áreas do conhecimento pesquisando e procurando encontrar meios de facilitar tal processo. Levando isso em conta e a problemática que envolve educadores e educandos na aquisição da alfabetização, a presente pesquisa se deterá no seguinte problema: Qual a importância da consciência corporal na aquisição da leitura e da escrita?

Com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança, levando em consideração os aspectos motores, afetivos, sociais e intelectuais, se faz necessário a facilitação das aprendizagens escolares, por meio de atividades que estimulem a consciência dos movimentos corpóreos e da expressão de suas emoções.

De acordo com Cunha (1990), o desenvolvimento psicomotor é muito importante,

pois, as crianças com nível mais alto de desenvolvimento psicomotor e conceitual são as que apresentam melhores resultados escolares. Para que a escrita ocorra de maneira satisfatória, é necessário que ocorra um desenvolvimento motor adequado. O ato de escrever não pode ser restrito a decodificação de símbolos ou signos, pois o processo de aquisição da língua escrita é complexo e anterior ao que se aprende na instituição de ensino. (CAGLIARI, 2000).

Segundo Ferreira (1993), as aprendizagens são marcadas no corpo, e a participação do mesmo no processo de aprendizagem se dá pela ação do sujeito com o meio. O conhecimento apresenta um nível de ação, que é fazer os movimentos, e um nível figurativo, que se dá pela imagem que se inscreve no corpo.

A habilidade de esquema corporal e orientação espaço-temporal apresentam forte relação com o desempenho das crianças em escrita, pois é preciso adequar o tamanho da letra com o local que será escrita, bem como, compreender que se inicia de cima para baixo e da esquerda para a direita.

Se houver desde o início da escolarização, o desenvolvimento de atividades e jogos psicomotores que estimulem a consciência corporal e a noção tempo - espacial, o processo de aquisição da escrita e leitura se dará de maneira facilitada. Levando em consideração a importância do desenvolvimento de atividades psicomotoras que estimulem a criança de maneira global, se mostra necessário uma maior interação com os professores de educação física, para que sejam desenvolvidas nas aulas práticas atividades que visem à aquisição da escrita e leitura.

O CORPO E O MOVIMENTO

Com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança, levando em consideração os aspectos motores, afetivos, sociais e intelectuais, se faz necessário a facilitação das aprendizagens escolares, por meio de atividades que estimulem a consciência dos movimentos corpóreos e da expressão de suas emoções.

De acordo com Cunha (1990), o desenvolvimento psicomotor é muito importante, pois, as crianças com nível mais alto de desenvolvimento psicomotor e conceitual são as que apresentam melhores resultados escolares.

Há pouco tempo o corpo e o movimento passaram a fazer parte da instituição escolar, por meio da linguagem artística.

A consciência corporal como nos afirma Piaget (1994, p. 97):

É algo que se desenvolve naturalmente na infância, se essa tiver permissão de conhecer seu corpo, o que implica experimentar os movimentos, utilizá-los com desenvoltura e ter a sensação de domínio deste corpo.

A educação pelo movimento surge nesse contexto sobre forma de concepção pedagógica trazendo o corpo racionalmente organizado em torno do seu eixo e servindo de referência a toda organização espaço-temporal que permita explorar o mundo. Uma atividade motora exploradora e inteligente, organizando sistematicamente o espaço e o tempo e permitindo a estruturação do espaço gráfico.

A educação pelo movimento deve ser utilizada para que as crianças adquiram a noção do seu esquema corporal e outras noções indispensáveis do seu desenvolvimento seguindo as etapas.

Todas as formas de representação simbólica na faixa etária da educação infantil permitem que a criança comece a colocar sua marca no mundo, demonstrando sua singularidade em ascensão.

Sempre nos dizem que é preciso fortificar o corpo, que é preciso suar e transpirar. Assim, para ficar em forma, montamos numa bicicleta, nos penduramos num espaldar, corremos até perdemos o fôlego no jogging, empunhamos halteres. Que tristeza! Nossos músculos merecem muito mais do que essa domesticação forçada. O que é preciso fazer é, primeiro abrir os olhos e nos esforçamos para olhar nosso corpo, a fim de compreendermos como ele funciona (BERTHERAT, 2010, p. 2)

À medida que a criança se movimenta, mais livremente, é capaz de perceber a si próprio e as coisas no espaço em relação a si, podendo se orientar nesse espaço e avaliar seus movimentos, procurando adaptá-los ao espaço vivido.

A criança brinca com o seu corpo, arrasta, rola, atira um objeto, enche e esvazia, se esconde, cai, equilibra, salta, corre, constrói, destrói, rabisca, desenha, escreve, fantasia.

Araújo (1992) diz que: “dada à importância da ação psicomotora sobre a organização da personalidade da criança, é indispensável um trabalho educativo que venha promover um melhor desenvolvimento de suas potencialidades”.

O desenvolvimento do esquema corporal se dá a partir da experiência vivida pelo indivíduo com base na disponibilidade e conhecimento que tem de seu próprio corpo e sua relação com o mundo que o cerca.

Segundo Le Boulch (1985):

O esquema corporal ou imagem do corpo pode ser considerado como uma intuição de conjunto ou um conhecimento imediato que temos do nosso corpo em posição

estática ou em movimento, na relação de suas diferentes partes entre si e, sobretudo na relação com o espaço e objetos que nos circundam.

O mundo da criança pequena é carregado de racionalidade e de afetividade.

O movimento é o meio de expressão fundamental das crianças na Educação Infantil, isto porque o espaço entre a emoção e ação é menor quanto mais jovem for à criança.

Ao movimentarem-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais.

O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo.

Henri Wallon, filósofo francês conhecido por suas pesquisas a respeito da psicologia do desenvolvimento, coloca o movimento como o elemento inicial da comunicação e do desenvolvimento do ser humano, o que lhe confere importância primordial no trabalho educativo. (MANTOVANI, 2009, p. 31 e 32)

De acordo com Wallon (1975), "o movimento antes de estabelecer relação com o meio físico primeiro atua sobre o meio humano, atingindo as pessoas através de seu teor expressivo".

O cuidado do corpo de crianças pequenas faz parte da necessidade que todas elas têm de serem educadas em suas especificidades. E por meio do movimento corporal que meninos e meninas se expressam, estudam, aprendem e se comunicam.

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FAZENDO USO DE BRINCADEIRAS E JOGOS

A atividade lúdica é muito importante para o desenvolvimento sensório, motor e cognitivo, tornando-se uma maneira inconsciente de se aprender, de forma prazerosa e eficaz.

O professor de Educação Física deve ser um mediador no processo ensino aprendizagem, criando condições para que as crianças explorem seus movimentos, manipulem materiais, interajam com seus companheiros e resolvam situações-problemas.

De acordo com Vasconcellos (1995):

O professor tem que partir da realidade dos alunos, ver suas necessidades, buscar alternativas de interação. Ocorre que, na fase de mudança, está tomada de consciência é importante, até que venha a se incorporar com um novo hábito. (VASCONCELLOS,1995, p.74).

O professor de Educação Física deve valorizar as ações de cooperação e solidariedade, para que as brincadeiras não se tornem apenas competitivos, assim a criança desenvolverá sua autoconfiança respeitando suas limitações e possibilidades.

O brincar não pode ser aleatório e desprovido de regras e conteúdos, mas deve tornar-se essencial na educação infantil, pois irá proporcionar o desenvolvimento motor e mental da criança e professor pode utilizá-lo como recurso pedagógico, possibilitando o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

Segundo Haetinger (2005, p. 83):

O educador segue a evolução social e cultural de sua comunidade e do mundo, e deve utilizar todas as ferramentas e ideias disponíveis para aprender e ensinar, para tornar sua sala de aula o lugar mais encantador do mundo. Queremos a escola do encantamento onde todos se sintam incluídos.

Na educação infantil a criança consegue lidar com a representação, dando início as brincadeiras envolvendo o imaginário, o faz-de-conta, onde um pedaço de madeira pode se transformar em um cavalinho ou um microfone, por exemplo, dependendo da imaginação e da situação de brinquedo que a criança está envolvida.

A brincadeira permite que a criança expresse suas emoções, e assim o professor passa a ter maior conhecimento da sua personalidade, ajudando-o a superar seus limites e a respeitar as regras com disciplina.

A utilização de jogos, brincadeiras e brinquedos em distintas situações educacionais podem ser um meio para estimular, analisar e avaliar aprendizagens específicas, competências e potencialidades das crianças abarcadas e por esse motivo que o professor de educação infantil e de séries iniciais deve proporcionar momentos de jogos e brincadeiras durante o processo de ensino aprendizagem.

É possível uma aprendizagem com características lúdicas, com o objetivo de dinamizar a aprendizagem, pela iniciativa do aluno e pela motivação gerada pelo trabalho grupal. Nessa medida, a participação do professor no jogo e na brincadeira dos alunos tem a finalidade de ajudá-lo a perceber como podem participar da aprendizagem e da convivência em geral. (TEIXEIRA, apud MOREIRA, 2010, p.71).

Quando se trabalha com jogos e brincadeiras o professor pode observar quais as lacunas ficaram nas crianças durante o processo de ensino aprendizagem e o que não conseguiram compreender do conteúdo proposto.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) relata que com as brincadeiras as crianças utilizam seus conhecimentos prévios para dar conceitos ao seu ato de brincar e que agem muitas vezes por imitação.

O professor de Educação Física deve ser um facilitador das brincadeiras, podendo misturar momentos em que orienta e dirige o processo, com outros momentos e que as crianças são responsáveis pelas suas próprias brincadeiras.

Mesmo com todos os estudos que tratam da eficácia do uso de jogos nos ambientes escolares, ainda existe resistência por parte de alguns educadores descrentes na possibilidade de unir a brincadeira ao conteúdo pedagógico. Para estes profissionais brincarem e aprender são duas instâncias distintas que não devem ser utilizadas simultaneamente.

Para que o lúdico tenha um lugar garantido no cotidiano das escolas, é necessário a atuação do educador, alimentada pela vivência lúdica, em que o professor se coloque pleno, inteiro no momento, alegre e flexível, saindo do papel de agente exclusivo de informação e formação dos alunos, e passando a desempenhar uma função de extrema relevância mediador e possibilitador das interações entre as crianças.

Como corrobora Antunes (2001):

As brincadeiras [ou atividades] dentro do lúdico se tornam um aliado e instrumento de trabalho pedagógico supervalorizado para se conseguir alcançar os objetivos de uma construção de conhecimentos onde o aluno seja participativo ativo. (ANTUNES, 2001, p. 28).

O trabalho da escola deve considerar as crianças como seres sociais e o professor deve trabalhar com elas no sentido de que sua integração na sociedade seja construtiva, devendo instrumentalizar as crianças de forma a tornar possível a construção de sua autonomia, criticidade, criatividade, responsabilidade e cooperação.

De acordo com Maria Montessori (1987, p.64):

Nossas crianças aprenderam a movimentarem-se entre as coisas sem esbarrar nelas, a correr sem produzir ruído, tornando-se espertas e ágeis. E sentiam prazer pela própria perfeição. O que lhes interessava era descobrirem a si mesmas, as suas possibilidades, e se exercitarem numa espécie de mundo oculto como é o da vida que se desenvolve.

Cabe ao professor oferecer um espaço que mescle as brincadeiras e os jogos com as aulas cotidianas, um ambiente favorável à aprendizagem escolar e que proporcione alegria, prazer, movimento e solidariedade no ato de brincar.

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil (1998, p.9):

O educador não precisa ensinar a criança a brincar, pois este é um ato que acontece espontaneamente, mas sim planejar e organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada, propiciando às crianças a possibilidade de escolher os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar. Dessa maneira, poderão elaborar de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais (RCNEI, 1998, p. 29).

Por meio dos jogos e das brincadeiras a criança consegue fazer diversas assimilações, onde os conteúdos podem ser ministrados com mais facilidade e compreendido com muito mais prazer e diversão, por isso é fundamental que o professor seja mediador nesse processo de ensino aprendizagem.

As aulas ministradas de maneiras mais lúdicas permitem um maior desenvolvimento na aprendizagem das crianças, porque geralmente os jogos e as brincadeiras desafiam as crianças e fazem com que elas desenvolvam pensamentos e raciocínios significativos e amplos, tanto na construção de brinquedos quanto na forma como se joga cada jogo, é preciso dispor sempre de muita atenção.

BRINCADEIRA, LAZER E DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES

O brincar faz parte da essência de cada um, contribui no desenvolvimento social , cultural das pessoas, favorece aprendizado, tornado apto a viver na sociedade sem agressão a sua existência, por meio, do simbolismo realiza ações e intervenções no mundo, desenvolvimento a imaginação, a confiança, o controle, a criatividade, a cidadania, suas frustrações, a cooperação e o relacionamento interpessoal, a brincadeira é a porta de entrada para um outro mundo, possibilita a exploração e reflexão da realidade e da cultura que se está inserido, sem perceber a interferência nas regras sociais acontecem de forma prazerosa.

A brincadeira estimula o intelecto, confronta o emocional, desestabiliza a convivência individual, oportunizando um desenvolvimento do cérebro, social e cultural, assim, expõe seus conhecimentos e expectativas do mundo, uma maneira satisfatória de envolver as exigências sociais a vida cotidiana de cada um, para que elabore sua autonomia de ação de forma a organizar emoções, consolidando valores e virtudes, pois ajuda a controlar a impulsividade, promove a reflexão, estimulando o planejamento de estratégias, o que desenvolve conexões cerebrais, atuando diretamente nas emoções da pessoa, para brincar é preciso companhia, estar com o ou-

tro nos espaços coletivos, dividir objetos , se colocar no lugar do outro, ensinar e aprender o que é proposto, essa interação traz benefícios sociais.

A possibilidade de brincar de forma intencional, livre e exploratória proporciona à criança uma aprendizagem ativa por meio da qual as muitas ser capaz de compreender e resolver problemas serão encontradas, tais como (MOYLES, 2002, p.76):

A oportunidade de identificar, compreender, reconhecer e entender as propriedades dos materiais;

Descobrir e distinguir elementos e características semelhantes e diferentes, e combinar, separar e classificar;

Discutir com o grupo de pares e as suas explorações e aprender come a partir de outras crianças e adultos; - Usar e descrever as coisas de diferentes maneiras;

Representar as coisas em diferentes forma e estruturas e observar e antecipar transformações e mudanças;

Arranjar e rearranjar materiais dentro de um espaço dado e experienciar ordem e sequência;

Aprender sobre as próprias capacidades, preferências e desagrados;

Aprender a lidar com a frustração e aprender relações simples de causa e efeito; -

Aprender que é necessário tempo para realizar e completar uma tarefa ou chegar a um resultado desejado

Dessa forma, o brincar, o lúdico está intrínseco na vida das pessoas que precisam dessas experiencias prazerosas, a fim e unir o brincar, com o lazer, ambos se denominam atividades de horas livres, momentos esperados para relaxamento, físico e mental.

O esporte, o lazer e a recreação estão diretamente relacionados à qualidade de vida e à redução da violência e que tão importante como gastar menos tempo com transporte, sentir-se seguro nas ruas, ter acesso à educação e saúde públicas ou viver em locais não poluídos, é também o usufruto do tempo livre de forma saudável, lúdica, prazerosa e construtiva (BRASIL, 1997, p.39).

Portanto, a junção entregar-se ao lazer em meio a brincadeira, é desfrutar da internalização de virtudes e valores com satisfação, sem cobrança e obrigatoriedade, é poder alcançar níveis elevados de aprendizado interno, que realizada em tempo livre promove, autoconfiança, autonomia, satisfação, alegria, além do desenvolvimento social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente o componente curricular de Educação Física considerava o ser humano apenas em seus aspectos biofisiológicos, posteriormente, a partir da psicomotricidade foi modificando este pensamento limitado, partindo para uma visão ampla, analisando o homem também em seu contexto social, histórico e cultural.

O desenvolvimento psicomotor é iniciado a partir do vínculo com a mãe, na vida intrauterina, onde começam as primeiras experiências de sensação de movimento, que permitem ao ser humano realizar atividades e satisfazer suas necessidades. O feto começa a tomar consciência do próprio corpo, exercendo pressão contra as paredes uterinas, ao mobilizar suas extremidades, proporcionando uma retroalimentação sensorial tátil e proprioceptiva. Após o nascimento, o bebê continua explorando seu corpo com o mundo ao seu redor, e vai tomando consciência de que possui um corpo e que poderá utilizá-lo ao longo dos processos psicomotores.

A motricidade é um fator relevante para o desenvolvimento mental, portanto a psicomotricidade é a base para o aprendizado escolar, pois ela pode promover o desabrochar humano, no desenvolvimento das funções motoras e nas relações desta com as funções mentais. Ajudando o aluno a alcançar um desenvolvimento global, o que o preparará para uma aprendizagem mais satisfatória.

A relação entre movimento e aprendizagem se dá complementarmente, onde o corpo e a mente devem se articular como um todo, com o intuito de aliar o saber com os movimentos psicomotores, proporcionando assim um desenvolvimento significativo, tendo consciência das possibilidades de agir e transformar sua realidade, em uma relação saudável de domínio corporal, pensamento, ação e cognitivo.

A psicomotricidade é a relação da ação motora com os aspectos afetivos, cognitivos e sociais. Analisa o homem em uma relação entre pensamentos e ações, englobando funções neurofisiológicas e psíquicas, criando uma relação entre a ação motora e os aspectos afetivos, cognitivos e sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AJURIAGUERRA, J. A Escrita Infantil – Evolução e Dificuldades. Porto Alegre – RS. Editora: Artes Médicas, 1988.

ALVES, R. C. S. Psicomotricidade I. 2007 Disponível em: http://www.psicomotricialves.com/PSICOMOTRICIDADEI.pdf Acessado em: 11 set.2022.

ASSUNÇÃO, E. J.; COELHO, M. T. Problemas de Aprendizagem. 12ª

Edição. Editora: Ática. São Paulo – SP,

2006.

BUSS-SIMÃO, M. A Dimensão Corporal: Implicações no Cotidiano da Educação da Pequena Infância. Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis – SC, 2009. Revista Internacional de Investigación en Educación.

BATISTA, Luis Carlos da Cruz. Educação Física no Ensino Fundamental. Rio de Janeiro: 2ª edição, Sprint, 2003.

BETTI, Mauro. A Educação Física na escola brasileira de 1º e 2º Grausuma abordagem sociológica. São Paulo; USP,1991.

BOULCH, J.L. Educação Psicomotora. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984. BOULCH, J.L. A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil – Conhecimento de Mundo. Brasília, MEC/SEF. 1998.

COLL, C. [et al.]. Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre:

Artes Médicas, 1996.

DARIDO, S.C. Educação Física na Escola; questões e reflexões. Araras: Topázio, 1999. FAZENDA, I. Interdisciplinaridade um projeto em parceria. 3. ed.São Paulo: Lloyola, 1995.

GALLARDO, J. S. P; Educação Física: contribuições à formação profissional. Ijuí: ed. Unijuí, 2003.

GALLARDO, J.; OLIVEIRA, A. A. B. de e ARAVEÑA, C. Didática de Educação Física. A criança em movimento: jogo, prazer e transformação. São Paulo: FTD, 1998.

HERSZENHORN ADMONI, Danielle. Saiba os cuidados com os transtornos mentais que podem piorar durante a quarentena. O GLOBO. São Paulo, 2020. Disponível em: https://oglobo.globo.com/sociedade/coronavirusservico/saiba-os-cuidados-com-os-transtornos-mentais-quepodem-piorar-durante-quarentena-24398898. Acesso em: 5 set.2022.

KISHIMOTO, T. M. O Jogo e a Educação Infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

_____. Jogo brinquedo, brincadeira e a educação. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LE BOULCH, Jean. Educação Psicomotora: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LLEIXÀ, Arribas Teresa. A educação física de 3 a 8 anos. Porto Alegre:

Artmed, 2002.

MEDINA, J. P. S. A Educação Física cuida do corpo e mente. Campinas:

Papirus,1983.

MANTOVANI, Michelle. Movimento corporal na educação musical: influências de Emile Jaques Dalcroze. 2009. Tese (Mestrado em Música) Universidade Estadual Paulista. São Paulo-SP.

RODRIGUES, Luis G.C e MARTINS, João Luis. Recreação: trabalho sério e divertido. São Paulo: ícone, 2002.

RIZZI, L.; HAYDT, R. C. Atividades lúdicas na educação da criança. São Paulo: Ática, 1987.

SOARES, C. Educação Física Escolar-conhecimento e especificidade.

Mimeo,1995.

TISI, Laura. Educação Física e a alfabetização. Rio de Janeiro: Sprint 2004.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo – SP. Editora:

Martins Fontes, 1987.

TENÓRIO, J. G; SILVA, C. L. Educação Física Escolar e a Não Participação dos Alunos nas Aulas. Artigo Original, Mato Grosso, Ciência em Movimento, 2013. p. 71 - 80.

ZEIGELBOIM, B. S.; MANZONI, I. D. M.; JURKIEWICZ, A. L.; KLAGENBERG, J. M. B. K. F. A Avaliação Vestibular em Crianças com Disturbios de

Aprendizagem. Revista Pediatria Moderna, páginas 215 a 223. Edição Setembro-Outubro de 2006, ano 42, número 05. Disponível em: http://www.moreirajr.com.br/revistas.asp?fase=r003&id_materia=3429.

Acessado em: 1 set.2022.

MEIO AMBIENTE E A IMPORTÂNCIA DA ÁGUA

CLAUDEMIR NUNES GUALBERTO

RESUMO

Este artigo é baseado numa construção de literaturas diversas existentes sobre meio ambiente, poluição ambiental e um dos efeitos causados pela poluição ambiental é a poluição da água ou escassez devido ao mau uso. Por meio de revisão qualitativa de conceitos, o objetivo do artigo é informar e conscientizar a população sobre meio ambiente em si, informar sobre um dos elementos principais do meio ambiente, que é a água, assim como a importância relacionada da água como fonte vital a todo ser vivo, e a qualidade da água, que ultimamente vem sendo poluída constantemente ou se encontra em escassez. Informar e evidenciar a importância da qualidade da água no meio ambiente a todos os seres é necessário para a preservação da mesma como fonte de recurso renovável e qualidade de vida a todo ser vivo, mas que hoje encontra-se com problemas visíveis.

PALAVRAS-CHAVE: Meio Ambiente; Poluição ambiental; Água.

ABSTRACT

This article is based on a construction of existing diverse literature on the environment, environmental pollution and one of the effects caused by environmental pollution is water pollution due to the bad usage. Through qualitative review of concepts, the objective of the article is to inform and make the population aware of the environment itself, to inform about one of the main elements of the environment, which is water, as well as the related importance of water as a vital source to every living being and the quality of water, which lately has been constantly polluted or is in short supply. Informing and evidencing the importance of water quality in the environment to all beings is necessary for the preservation of it as a source of renewable resource and quality of life for all living beings, but which today is with visible problems.

KEYWORDS: Environment; Environmental pollution; Water.

1 INTRODUÇÃO

O meio ambiente tem apresentado mudanças devido aos impactos antrópicos (sofridos pela população) em relação a qualidade da água. Uma das razões para a diminuição dessa qualidade na água é devido ao grande crescimento das cidades e a falta de rede de esgoto, de saneamento básico.

Um dos maiores problemas enfrentados pela humanidade ultimamente tem sido a qualidade da água e o consumo em si, que está desencadeando outros fatores ambientais no meio ambiente provocando doenças na população em geral, nos animais, na vegetação, causando até mesmo a morte de todos devido a poluição da água, fonte vital para todos os seres vivos.

A água é um dos recursos naturais oferecido pela natureza. Todo ser vivo depende da água como fonte vital, sobrevivência, base de alimentação e crescimento. E para essas funções, a água precisa ser mais límpida que tudo, assim como o ar que respiramos e outros exemplos de fonte de vida. E ultimamente vem sofrendo alterações devido a ação dos homens contra a natureza com desmatamento, poluição com resíduos, crescimento da população sem planejamento, entre outros.

A pesquisa evidencia uma discussão aprofundada sobre meio ambiente, a qualidade da água, causas e consequências que impactam na vida de todo e qualquer ser vivo como forma de conscientização da própria população que necessita da água para sobrevivência.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 MEIO AMBIENTE x POLUIÇÃO DA ÁGUA

A poluição ambiental pode ser causada por diversos fatores, sendo conhecidos por naturais (próprios da natureza) ou conhecidos por antrópicos (causados por ações pela população). Para Magalhães (2023), a poluição da água é a contaminação dos recursos hídricos, por meio da liberação de compostos físicos, químicos e biológicos que são prejudiciais aos seres vivos. A poluição da água pode destruir alimentos, causar morte de animais, vegetais e seres vivos, e contamina a água potável, fonte de vida de todo ser vivo. E pode ser causada por:

- Lançamento de esgoto em ambientes aquáticos
- Despejo de lixo diretamente no mar, rios ou lagos
- Vazamento de petróleo decorrente de acidentes marítimos
- Poluição dos lençóis freáticos com os pesticidas que são levados pela chuva (MAGALHÃES, 2023)

Para Batista (2023), toda água que pode ser encontrada no planeta é de grande importância, considerada assim como ar,

elemento essencial para sobrevivência de todas as espécies de seres vivos, além de fazer parte de inúmeras atividades dos seres humanos. E quando se fala na falta da água, apenas é percebida pela população, quando há algumas medidas que são tomadas como rodízio de água, fechamento de algumas tubulações, assim como é noticiado a falta de água nas represas, mesmo assim a população não se atém com importância sobre essa ameaça, que é a falta da água.

Para Batista (2023), a água é a fonte de vida de todos os seres vivos. A água é encontrada em tudo que é habitável, inclusive no corpo humano. A água permite a sobrevivência de todos os seres vivos; ela equilibra e conserva a biodiversidade do planeta, regula o clima. Para a autora, Batista (2023), a água está relacionada ao surgimento e evolução da Terra e na Terra, constituído por 70% de água, em que 2,7% são doces e o restante de água salgada, sendo apenas 0,1% de água doce disponível para utilização.

No planeta Terra, a água é encontrada em todos os ecossistemas, sendo dois terços da superfície do planeta Terra são cobertos pela água, em estado líquido que pode ser encontrado em oceanos mares, lagos, rios e águas subterrâneas ou em estado sólido, como geleiras e neve e se encontram em circulação no planeta, se transformando em estado líquido, gasoso ou sólido como pode ser visto na imagem abaixo.

Figura 1: ciclo da água



Fonte: BATISTA, C. Disponível em: A Importância da Água - Toda Matéria (todamateria.com.br)

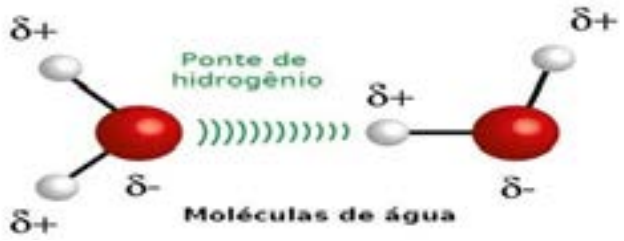
E todas as fontes de vida dependem da água e de seu ciclo, como afirma a autora Batista (2023):

Alimentos são ricos em água, como a alface que a tem em 95% da sua composição. Dependendo da espécie, a água-viva possui até 98% de água no seu corpo. Há também os seres microscópicos, como as bactérias que compostas por até 75% de água. (Batista, 2023).

A água é importante para o ser humano, para a agricultura, para indústria, para o consumo, para a produção de energia, transporte, limpeza, para o clima. E apresenta propriedades importantes para todo o ecossistema, permitindo fluidez, transformação e geração de novas vidas, pode também diluir substâncias orgânicas e inorgânicas.

Para Asht (2023), a fórmula da água, H2O, indica que é composta por dois átomos de hidrogênio e um de oxigênio, que compartilham de forma desigual os elétrons, criando uma polaridade (cargas positivas e negativa), sendo polar.

Figura 1: estrutura da molécula de água



Fonte: ASHT, Rafael C. (2023). Disponível em: Propriedades da Água: conheça mais suas características - Toda Matéria (todamateria.com.br).

O meio ambiente e qualidade de vida têm sido defendidos e previstos pela Constituição Federal de 1988, em que preconiza que todo e qualquer cidadão é digno de um ambiente com qualidade, como demonstrado no artigo 225º, mas que na prática não é o que vem acontecendo.

Goulart e Callisto (2010) defendem que a água vem sofrendo impactos significativos em relação ao meio ambiente devastado, em que o crescimento das cidades e megalópoles ultimamente nas últimas décadas tem sido responsável pelo aumento do impacto de destruição e devastação causado pela ação do homem. Os autores também evidenciam que não há um ecossistema que não tenha sofrido esse impacto, seja direta ou indiretamente causado pelo homem, exemplo disso é a contaminação dos ambientes aquáticos, desmatamentos, contaminação de lençol freático e introdução de espécies exóticas, resultando na diminuição da diversidade de hábitats e perda da biodiversidade. (GOULLART, CALLISTO, 2010).

Para Goullart e Callisto (2010), a poluição da água está relacionada a vários fatores, como o crescimento das cidades e ao consumo exagerado e desqualificado, apenas com lucratividade, sem pensar nas consequências, absorvendo matéria prima e esquecendo de que muitos podem não ser recursos renováveis, como afirmam: "O desenvolvimento gerado retorna capital para o sistema produtivo que devolve rejeitos e efluentes, além da de-

gradação (muitas vezes irreversível) ao meio ambiente – poluição" (GOULLART, CATILHO, 2010).

Além do setor de produção e capitalista, outros fatores estão associados ao esgotamento e poluição da água como Goullart e Callisto (2010) afirmam em seus estudos:

- Devastação ambiental crescente e desenfreada, levando à perda da biodiversidade e comprometimento dos processos ecológicos.
- Consciência ambiental ainda limitada por parte do meio empresarial e do mercado consumidor.
- Legislação ambiental ainda muito ampla (p.ex. limites máximos de poluentes muito maiores do que em países da Europa e nos EUA) e fiscalização pouco efetiva.
- Mínima efetividade de medidas mitigadoras nas questões de degradação ambiental.
- Distribuição de renda extremamente desigual, agravando a situação de miséria de uma parcela significativa da população com consequências imediatas em problemas ambientais. (GOULLART, CASTILLO, 2010).

A poluição é real e pouco é feita como forma de prevenção. Existem inúmeras práticas que podem ser realizadas para a preservação da água, que devem acontecer devido a sua importância para todos como já mencionado anteriormente perante sociedade e órgãos públicos em esfera nacional e mundial, e para isso algumas alternativas podem ser utilizadas como evitar o desmatamento, fazendo com que essa infiltração no solo das águas seja evitada, buscando o percurso até os mananciais, represas, assim como a preservação dos rios e lagos, evitando que resto de componentes químicos, lixo, esgoto sejam jogados dentro deles. As águas fluviais podem servir para abastecimento, alimento, uso doméstico, irrigação, produção industrial, fonte de energia, e meio de transporte, quando tratadas. (Batista, 2023).

Desde 2014, o Brasil vem lutando por exemplo com a crise hídrica, que apesar de não estar relacionada a poluição, serve de alerta a população brasileira. E após essa crise, em que muitas pessoas sofreram na pela em todo o Brasil, não somente em regiões mais secas como no Nordeste, por exemplo, passaram a entender a importância da água na vida de todos. E estudos novos passaram a ser publicados relacionados a água, a poluição, a escassez e consequências causadas pelo impacto da falta da água na vida de todo ser vivo.

Aos órgãos públicos cabe a responsabilidade de conscientização e a população entender esse processo de conscientização, que reverbera a todos o melhor, desde a não poluição, chegando até a não escassez da água, como fonte de vida. Algumas práticas como mencionadas são simples e podem ser realizadas dentro de casa, evitando a escassez, por exemplo, como fechar uma torneira quando não utilizar, não desperdiçar sem necessidade.

Não deixar caixas abertas, não jogar lixo nos rios, lagos etc.

2.4 MATERIAIS E MÉTODOS

Para a realização desse estudo utilizou-se como instrumento de pesquisa: artigos, obras, citações e relatos de pesquisadores e autores sobre o tema abordado já registrados na literatura. Uma coleta de informações e dados desses registros foram analisados, sistematizados e reescritos.

Sendo este estudo uma pesquisa de revisão de literatura, todos os instrumentos analisados, específicos utilizados de forma correta, auxiliaram no alcance dos objetivos almejados deste estudo sem inferência e interpretação errônea.

2.5 DISCUSSÃO

Diante das informações obtidas referente ao tema abordado, este estudo apresenta um campo mais maduro para discussão, visto que há grande número de estudos disponíveis na literatura investigando conceitos, seus supostos benefícios, limitações e ampliação para futuras pesquisas. Também tem a finalidade de contribuir para incitar a reflexão sobre o meio ambiente e a poluição da água.

Todos os artigos, obras, trechos de obras, citações selecionadas referem-se às publicações brasileiras. Após leitura e fichamento dos documentos selecionados, foi feita uma análise e escrita sobre meio ambiente, poluição da água e prejuízos causados pelo impacto no meio ambiente. Sendo assim, evidencia-se a necessidade de haver mais pesquisas sobre o assunto, por ser um tema amplo e de grande importância no âmbito educacional e de pesquisas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo é uma reflexão sobre o meio ambiente em que vivemos. O meio ambiente como visto tem sofrido impactos enormes causados por diversos fatores. E um dos mais agravantes que afeta o mundo inteiro é a baixa qualidade da água ou a escassez dela em muitos lugares.

Pesquisas recentes evidenciam que as gerações futuras e como já evidenciados locais que hoje sofrem com a poluição da água, quando não a escassez dela, ou as duas juntas devido a própria população que não tem consciência sobre o bom uso de um recurso natural.

O tema em questão: qualidade da água e sua importância tem sido discutido devido aos problemas que o mundo inteiro está sofrendo, mas que antes apenas alguns locais eram notados, como por exemplo, o Nordeste Brasileiro, alguns países da África, que a região sofre com secas constantes. Hoje outros locais vêm apresentando a falta da água, além da poluição causada pela população.

Diante disso, a população mundial vem sofrendo as consequências desastrosas, mortes e doenças causadas por falta de água, desnutrição, doenças causadas por bactérias e outros poluentes que estão presentes na água, influenciando na qualidade de vida de todo ser vivo.

Os desafios a serem superados em decorrência da luta pela qualidade da água, assim como evitar a escassez são diversos e intensos. E por mais que seja responsabilidade dos órgãos, a população também precisa se conscientizar e medidas precisam ser tomadas, além de conscientização.

A pesquisa evidencia sobre a água e sua importância, assim como medidas simples como forma de conscientização sobre o tema abordado, necessitando de futuros estudos, por ser uma revisão de literaturas.

REFERÊNCIAS

ASHT, R. C. Propriedades da água. 2023. Disponível em: Propriedades da Água: conheça mais suas características - Toda Matéria (todamateria.com.br). Acessado em: 14 abril 2023.

BATISTA, C. A importância da água. 2023. Disponível em: A Importância da Água - Toda Matéria (todamateria.com.br). Acesso em: 14 abril. 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: Constituição (planalto.gov.br). Acesso em: 01 fevereiro. 2023.

GOULLART, M. D. C. CASTILLO, M. Bioindicadores de Qualidade de Água como Ferramenta em Estudos de Impacto Ambiental. 2010. Disponível em: bioindicadores_19.10.2010-libre.pdf (d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net). Acesso em: 14 abril. 2023.

A ARTE E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

CLÁUDIA SIMÃO LEITE

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de relacionar a importância da inserção artística na educação especial, pois pode ser considerada um importante recurso para o desenvolvimento do ser humano, socialmente, afetivamente e no aspecto psicomotor. Refletindo sobre esses pressupostos, percebe-se que a arte é um caminho de inúmeras possibilidades permitindo as relações dinâmicas entre o meio e o educando, o educando e seus pares. É um caminho que possibilita o desenvolvimento cognitivo, biopsicossocial, cultural do aluno com deficiência com este estudo, foi possível compreender que a construção de uma escola inclusiva é um desafio, pois requer quebra de paradigmas, enfrentamento do desconhecido, aceitação do não saber e efetivar, na prática, os princípios que fundamentam uma escola inclusiva. Conclui--se que a inclusão é um dos possíveis caminhos para se combater a desigualdade social, e que as atividades em arte desenvolvidas contribuam para o conhecimento e valorização da vida humana.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Deficiência; Terapia; Arte.

ABSTRACT

This article aims to relate the importance of the application of art in special education, because it is considered to be an important means for the development of the human being, socially, affectively and in the psychomotor aspect. Reflecting on these assumptions, one realizes that art is a path of innumerable possibilities allowing the dynamic relationships between the medium and educating, educating and their peers. It is a path that enables the cognitive, biopsychosocial, cultural development of students with disabilities with this study, it was possible to understand that the construction of an inclusive school is a challenge, because it requires breaking paradigms, facing the Unknown, acceptance of not knowing and effective, in practice, the principles that underpin an inclusive school. It is concluded that inclusion is one of the possible ways to combat social inequality, and that the activities in art developed contribute to the knowledge and appreciation of human life.

KEYWORDS: Inclusion; Disability; Therapy; Art.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão implica na elaboração de recursos e métodos pedagógicos que sejam acessíveis a todos os alunos, rompendo com todas as barreiras que possam limitar a participação do estudante por conta da sua particularidade. A educação inclusiva foi fundamentada no Brasil no século XX (Figueira, 2017). Antes disso o sistema brasileiro de educação era fragmentado em duas direções: A escola especial para alunos com qualquer tipo de deficiência e o ensino regular para alunos sem deficiência.

O ensino aprendizagem, da inclusão só tem a contribuir para a vida desse aluno. Tendo em vista que não há nenhuma outra metodologia de ensinar e aprender fora de um contexto escolar, apesar das diferentes origens socioeconômicas, culturais, religiosas, ou pessoas com diferentes deficiências e necessidades educacionais, precisam ser inseridas em uma inclusão garantida por lei, lei que deve ser inserida no ambiente escolar.

Cada estudante possui suas especificidades podendo ter maior ou menor dificuldade em determinados momentos da aula. Cabe a cada professora, munida de conhecimento artístico e pedagógico, conseguir desenvolver um plano específico para trabalhar com os alunos, e esse plano deve considerar a inclusão plena, em que os alunos com ou sem deficiência irão realizar um trabalho em conjunto, com adaptações (se necessárias).

Na arte temos uma grande aliada para a inclusão das crianças com deficiência, pois lhe proporcionam espaços para o autoconhecimento, ajudando no desenvolvimento global da criança, na socialização com seus pares e demais grupos sociais que frequentam, contribuindo de forma significativa para elevar a autoestima através de suas diversas linguagens com atividades como a colagem, a pintura, a escultura, o desenho, a música, a dança, o teatro onde permitem ao indivíduo expressarem-se de forma única e pessoal, rompendo barreiras, ultrapassando limites através do fazer artístico e suas possibilidades.

A escolha desse tema justifica-se pela relevância e preocupação com o desenvolvimento educacional da criança na escola, levando em consideração a diversidade e a construção de uma sociedade inclusiva, pois as escolas estão presas a conceitos que requerem mudanças, uma vez que os educadores não estão preparados para trabalhar com a inclusão de crianças com deficiência.

O debate sobre a inclusão educacional de pessoas com deficiência resgata uma questão essencial à constituição de toda a sociedade que se diz avançada: a forma como o ser humano vê e trabalha com as diferenças. Na medida em que avançam as formulações

teóricas e o desenvolvimento conceitual sobre os processos de ensinar e de aprender, motivando estudos de investigações na área da educação, e toda comunidade escolar, são chamados a reconhecer e considerar a diversidade. Mesmo assim, o respeito para com a diferença na escola ainda é exercício pouco praticado e muitos são os mecanismos dos qual esta tem se utilizado para ofuscar as expressões da diferença em seu cotidiano.

DESENVOLVIMENTO

Para esse ponto de discussão, consideramos importante marcar, inicialmente, que a publicação da Constituição Federal (CF) de 1988, contexto no qual os brasileiros e brasileiras lutavam por uma sociedade mais democrática e ensejavam uma educação para todos e todas, trouxe grandes avanços sobre a educação às pessoas com deficiência, garantindo o direito à educação, a não discriminação, à igualdade de acesso e permanência e à dignidade da pessoa humana além de prever a oferta de ensino, preferencialmente, na rede regular de ensino. Tal contexto nos leva a pensar em uma educação que acolha a todas as pessoas, sem distinção.

A Lei nº 9.394/96 estabelece as Diretrizes e Bases para Educação Nacional, onde a educação abrange todos os processos formativos desenvolvidos na vida familiar, no convívio humano, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996). Como um dos direitos fundamentais, a educação deve ser assegurada para educandos com necessidades especiais. O Art. 58º da LDB estabelece "a educação especial como modalidade de educação escolar e precisa ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades especiais " (BRASIL, 1996, p. 31)

Em 2001, a Resolução n. 2, do Conselho Nacional de

Educação/CNE/CEB/2001, no art. 1. ["...] institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – LDBEN, em todas as suas etapas e modalidades", ratificando a obrigatoriedade dos sistemas de ensino como a matrícula de todos os alunos. As escolas cabiam a organização para o atendimento da heterogeneidade do alunado, assegurando-lhe as condições educacionais necessárias.

Em 2007, o Decreto n. 6.094 tratou da implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, estabelecendo, como uma de suas diretrizes, a garantia do acesso e permanência das pessoas com deficiência na rede educacional regular, reforçando sua inclusão nas instituições de ensino públicas. (BRASIL, 2007) Na sequência, em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, a qual definiu como metas o acesso, a participação e a aprendizagem de educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação no sistema de ensino regular, os quais devem estar preparados para as necessidades educacionais especiais.

Tendo hoje, a Lei nº 13.146 de seis de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) é direito do portador de deficiências a inclusão do mesmo nas escolas. A Lei enfatiza que as instituições de ensino devem assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania, sem exceções.

Pessotti (2001) enfatiza que assegurar oportunidades iguais, no entanto, não significa garantir tratamento idêntico a todos, mas sim oferecer a cada indivíduo, meios para que ele desenvolva, tanto quanto possível, o máximo de suas potencialidades. Assim, para que o princípio da igualdade de oportunidades torne-se um fato, é indispensável que sejam oferecidas oportunidades educacionais diversificadas. O verdadeiro significado da igualdade de oportunidades repousa mais na diversificação que na semelhança de programas escolares.

Para o Programa Nacional de Apoio à Cultura (PRONAC), de 1991, do Ministério da Cultura, a definição de deficiência se dá por "a que permanentemente tem limitada a sua capacidade de relacionar-se com o meio e de utilizá-lo", e pessoa com mobilidade reduzida "a que temporariamente tem limitada a sua capacidade de relacionar-se com o meio e de utilizá-lo" (MAZZOTA e D'ANTINO, 2010 apud BRASIL, 2007). , pessoas que possuem incapacidades de realizar as atividades próprias do seu nível de desenvolvimento, podendo ser ela físicas, sensoriais ou intelectuais.

Entende-se que a deficiência é uma alteração estrutural do ser humano, tanto física como psicológica. Porém, a sociedade mostra claramente com atitudes e palavras que o homem é deficiente por natureza por já nascer com a maior de todas as deficiências, o preconceito, uma doença incurável, diante dos olhos da medicina, pois a única medicação capaz de curar uma doença tão deprimente é o amor ao próximo, e essa cura só virá por meio da amplitude do conhecimento (SILVA, SEABRA JR. e ARAÚJO, 2008).

Atualmente, o ensino de arte tem como finalidade desenvolver o pensamento artístico e a percepção estética, caracterizando no aluno um modo próprio de ordenar e dar sentido as suas expressões artísticas com sensibilidade, percepção e imaginação. A Arte proporciona aos alunos vivências e experiências que permitem liberar a criatividade

de, portanto na escola especial é uma ferramenta importante que permite o aluno com deficiência um contínuo aprendizado através da cooperação e integração. Assim, pode se refletir a importância de trabalhar com os alunos da educação especial, a disciplina de Artes visuais direcionada para uma educação em que se prioriza o saber, ver e perceber, distinguindo sentimentos, sensações, ideias e qualidades contidas nas formas e nos ambientes. É interessante salientar o quanto a disciplina de Arte é capaz de transformar as pessoas e ajudar no desenvolvimento de deficientes, pois essas crianças precisam de atividades orientadas que estimulem suas habilidades cognitivas.

Em seus estudos Vygotsky (2006) destaca a arte como ato social, sendo que através dela o indivíduo pode conhecer e compreender os símbolos sociais, conforme observou:

...o conteúdo da obra começa a ser construído nas interações sociais, pois o indivíduo adquire os significados sociais e depois se apropria deles para construir seus conteúdos individuais. Essa característica torna a linguagem artística acessível também a pessoas com deficiência intelectual que, por meio dessas linguagens, podem expressar seus conteúdos internos e transmitir sua representação de mundo (apud CASARIN; CASTANHO, 2016, p.37).

A arte como instrumento de inclusão social pode e deve ser vista como fator presente nas diversas formas de desenvolver aprendizagens ligadas a diferentes áreas do conhecimento. Essa questão é abordada claramente pela interdisciplinaridade, ou seja, o diálogo entre uma ou mais disciplinas com o intuito de solidificar a aprendizagem através de oportunidades e de diferentes maneiras de entender e contextualizar os conteúdos escolares. Nesse sentido, pretende-se aqui tentar elevar a manifestação artística dos educandos para bem aprimorar seus conceitos quanto às faces da aprendizagem.

Ensinar Arte é mais do que ensinar cores e formas, é buscar identificação com a humanidade e proporcionar condições aos alunos, com necessidades especiais, de apreenderem o conhecimento constituído ao longo da história humana. Sendo assim, estudar Arte é importante para que eles conheçam a sua realidade e possam refletir e, consequentemente, agir conscientes sobre o mundo em que se encontram. Tendo em vista que se pode criar e construir algo novo, um novo olhar, nas relações sociais e na cultura, historicamente elaborada, sendo que "[...] não se cria do nada. A particularidade da criação no âmbito individual implica, sempre, um modo de apropriação e participação na cultura da história" (VIGOTSKI, 2009, p. 10).

O currículo e as propostas de trabalho devem ser reformulados e mais flexíveis e os professores podem então adaptar e utilizar métodos inovados para o bom desempenho de suas aulas. Devem levar para a sala de aula atividades que chamem a atenção do aluno fazendo com que ele se interesse pela proposta de trabalho.

Na educação formal, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) considera as Artes Visuais uma forma de linguagem e propõe de forma articulada seis dimensões do conhecimento. São elas:

- Criação, que atribui criações artísticas, realizadas sozinhas ou em grupos, busca aprender a solucionar problemas, realizar decisões e negociações;
- Crítica, que a busca por novos entendimentos do lugar em que vivem, através de pesquisas e conversas;
- Estesia, a qual atua com as emoções, sensibilidades e experiências sobre o lugar ou si mesmo;
- Expressão, desenvolvendo expressões individuais e/ou

coletivas, a partir de criações artísticas;

- Fruição, que visa o conhecimento e a busca por novas perspectivas, artisticamente e culturalmente; e,
- Reflexão, que desenvolve a compreensão e percepção das fruições, com a observação de produções. Tais dimensões visam o desenvolvimento de conhecimento em arte de modo amplo, sendo abordadas com vistas ao desenvolvimento integral do estudante, a partir de unidades temáticas. (PACHECO, 2022, p. 13)

Essas dimensões buscam facilitar o processo de ensino e aprendizagem em arte, integrando os conhecimentos do componente curricular. Com o compromisso de garantir aos alunos as habilidades associadas à alfabetização e ao letramento, a Arte deve proporcionar o ingresso à leitura, à criação e à elaboração de múltiplas linguagens artísticas, colaborando para o desenvolvimento de habilidades associadas à linguagem verbal e não verbal.

As Artes visuais constituem-se uma linguagem muito importante, onde esta

"possibilitam aos alunos explorarem múltiplas culturas visuais, dialogar com as diferenças e conhecer outros espaços e possibilidades inventivas e expressivas"

(BRASIL, 2018, p. 195), e assim, "de modo a ampliar os limites escolares e criar novas formas de interação artística e de produção cultural, sejam elas concretas, sejam elas simbólicas" (BRASIL, 2018, p. 195). O documento pontua que as percepções e compreensões do mundo se dão por meio da aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico, permitindo que os sujeitos se tornem abertos às percepções e experiências, numa

perspectiva sensível, por intermédio da imaginação e da ressignificação do cotidiano, a partir das práticas rotineiras.

O fazer artístico possibilita ao aluno expressar seus gostos, vontades e costumes diante dos acontecimentos do mundo que os rodeiam. Esse fazer é técnico, o mesmo admite qualidade aos trabalhos criados, porém, traz uma forte carga lúdica, no qual a capacidade de recriar o mundo é infinita. O uso das diversas técnicas ao serem abordadas de forma correta pelo professor ao aluno permitirá uma habilidade ilimitada de possibilidades diante das coisas e do mundo que os rodeiam.

Assim, ofertar experiências e momentos ricos em sensibilização, criação e expressão, que podem ampliar a compreensão a respeito de si mesmo e de sua relação com o mundo. Assim, desenvolvem não só a percepção cognitiva como também a sensível do aluno, auxiliando na formação de pessoas mais humanas perante a sociedade, dessa forma, é possível desenvolver mais facilmente uma educação para todos.

O papel do professor de artes está de certa forma, explícito no manual do PCN Artes. O documento que apresenta os parâmetros curriculares nacionais é um dispositivo que tem como meta a garantia do desenvolvimento de uma educação artística que proponha um desenvolvimento crítico sobre aquilo que lhe é apresentado como arte. Partindo do princípio de que todo produto cultural é representativo de seu povo, as pessoas com necessidades especiais têm o direito de manifestar-se e mostrar o que está realizando aos demais.

Torna-se necessário um novo olhar sobre o preparo do professor para atuar junto ao aluno de forma consciente, sempre atento a sua prática pedagógica. Torna-se fundamental, também, que o aluno receba condições psicológicas, pedagógicas e materiais para que se expresse por meio das linguagens artísticas. Para a criança, as atividades lúdicas e a criatividade são bases necessárias para sua formação, observando se que a criatividade não pode ficar restrita as atividades de pintura, desenho, colagem, modelagem; ela deve perpassar todas as disciplinas, trabalhando-se a interdisciplinaridade.

Desta forma, o professor de artes procura viabilizar um diálogo cultural dentro do espaço escolar,

O papel do professor é importante para que os alunos aprendam a fazer arte e a gostar dela ao longo da vida. Tal gosto por aprender nasce também da qualidade da mediação que os professores realizam entre os aprendizes e a arte. Tal ação envolve aspectos cognitivos e afetivos que passam pela relação professor/aluno e aluno/aluno, estendendo-se a todos os tipos de relações que se articulam no ambiente escolar. (IAVELBERG, 2003, p. 10).

O professor precisa dar oportunidades para que o aluno se expresse de forma espontânea, pessoal, porém é importante que o mesmo consiga analisar o contexto da atividade e quais benefícios ela traz para o desenvolvimento da criança. buscando sempre novas técnicas e recursos para explorar a arte na sala de aula, contribuindo assim para o desenvolvimento do estudante.

Paulo Freire (1996) diz que o professor no início de sua formação, já assume o papel de sujeito da sua produção do saber, ou seja, é indispensável que o professor "se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p. 22). Assim, o professor é fundamental no papel de fazer a mediação entre os conhecimentos adquiridos ao longo da história e o saber cultural individual, é o elo entre o saber e o aluno, que o conduz a refletir e transformar a sua realidade.

CONCLUSÃO

As atuais políticas educacionais inclusivas propõem é o rompimento das inúmeras barreiras existentes nas escolas. No entanto, para que essas políticas inclusivas sejam aplicadas, é necessário inovar. Uma proposta é a flexibilidade curricular envolvendo as diferenças; essa abordagem que proponha um aperfeiçoamento do professor, melhoria da estrutura física da escola e, também, materiais para assegurar a permanência de todos os alunos. Isso requer uma reorganização das políticas escolares, o que envolve planejamentos, elaboração de currículos, a gestão da escola, entre outros.

No bojo da temática deste trabalho, pode-se concluir que a Arte nasce em cada indivíduo, fazendo parte deste e agindo de um modo terapêutico ao colorir e alegrar a sua vitalidade. Ela inspira, contagia, comunica e proporciona harmonia. Aperfeiçoa a cada um de nós ao longo dos anos até recebemos como uma disciplina específica escolar em sala de aula, constituindo uma minis sociedade, repleta de personalidades que agem em suas particularidades e assim suas tendências em diversidade, que consequentemente desenvolvem-se as múltiplas formas que exploram o potencial que existe dentro de cada um de nós.

Assim sendo, arte possibilita a expressão e estimulação dos sentimentos, das emoções, da criatividade e imaginação, contribuindo assim para a formação de sujeitos com conhecimento de sua própria história, sujeitos críticos e participativos. Sujeitos capazes de comunicar sua visão de mundo sobre a natureza e a cultura mediante a expressão de significados criados por meio da arte. Além disso, facilita o processo de ensino-

-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares.

Deste modo, a arte desempenha um papel importante na formação do ser humano, que tem a capacidade de contribuir para que ele conheça a si próprio, os outros e, principalmente, o papel que ele ocupa na sociedade. Neste sentido, a arte é algo que faz parte da vida de todo ser humano, seja ele deficiência ou não, o que contribui para a ampliação de sua sensibilidade, criatividade e imaginação. Nestas situações vivamos as Artes como elementos fundamentais para a nossa formação e evolução.

Portanto, o valor da arte na educação especial é procurar estimular nos alunos a autoexpressão, possibilitando o desenvolvimento das potencialidades através da criatividade, flexibilidade, sensibilidade, reflexão e conhecimento. Na escola, a arte, significa abertura para a riqueza da própria vida. Quem tem oportunidade de conhecê-la terá uma vida mais expressiva, porque o seu ensino possibilita o despertar da criatividade, facilitando o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC 2018.

____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

_____. Ministério da Educação. Política nacional de educação na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. 2007

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. São Paulo: Saraiva 9394/1996.

_____ Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CASARIN, S.; CASTANHO, M. I. S. Síndrome de Down e Arte: contribuições de Vygotsky. Boletim Academia Paulista de Psicologia, São Paulo, v. 36, n. 90, p. 3147, 2016

FIGUEIRA, Emílio. O que é educação inclusiva. São Paulo: Brasiliense, 2017.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IAVELBERG Rosa. Para Gostar de Aprender Arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

PACHECO, Gabrielle Borcelli. O Ensino de Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: possibilidades. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) Universidade Federal do Rio Grande do sul. Campus Litoral Norte, Licenciatura em Pedagogia, Tramandal. BR-RS, 2022.

PESSOTI, Isaias. Sobre a gênese e evolução histórica do conceito de deficiência mental. In: Revista Brasileira de Deficiência Mental. Vol. 16, Nº 1, Florianópolis, 2001.

SILVA, Rita de Fátima da SEABRA JUNIOR, Luiz; ARAUJO, Paulo Ferreira de. Educação Física Adaptada no Brasil: da história a inclusão educacional. São Paulo: Phorte, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico. 1. Ed. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CRISTIANE DE NOVAIS

RESUMO

Diversos estudos comprovam a relevância da música na educação para a formação integral do ser humano. Observa-se que a prática da musicalização no CEI não retrata o embasamento teórico que sustenta o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Nesse processo há espaço formativo para potencializar a construção de práticas significativas de musicalização, que favoreçam a integralidade do desenvolvimento humano, dessa demanda de mais tenra idade no Centro de Educação Infantil (CEI). Esse trabalho pretende pesquisar como a música pode favorecer o desenvolvimento integral da criança e ser usada de forma mais eficaz como metodologia pedagógica e ampliar práticas lúdicas, educativas e inovadoras. Para tanto, foi realizada revisão de literatura que versa sobre o assunto bem como vivências e observação de atividades com música, sons, silêncio, ritmos e motricidade com um grupo de crianças de aproximadamente três a quatro anos de idade num Centro de Educação Infantil na periferia da Zona leste de São Paulo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Musicalização; Música; Musicalização na educação infantil.

ABSTRACT

Several studies prove the relevance of music in education for the integral formation of human beings. It is observed that the practice of musicalization at CEI does not portray the theoretical basis that supports the National Curricular Reference for Early Childhood Education (RCNEI). In this process, there is training space to enhance the construction of significant musicalization practices, which favor the integrality of human development, of this demand from younger ages at the Early Childhood Education Center (CEI). This work aims to research how music can promote the integral development of children and be used more effectively as a pedagogical methodology and expand playful, educational, and innovative practices. To this end, a literature review was carried out on the subject, as well as experiences and observation of activities with music, sounds, silence, rhythms, and motor skills with a group of children approximately three to four years old in an Early Childhood Education Center on the outskirts of the east zone of São Paulo.

KEY-WORDS: Child education; Musicalization; Music; Musicalization in early childhood education.

INTRODUÇÃO

Revisitando a literatura, encontram-se diversos estudos que comprovam a relevância da música para a formação integral do ser humano.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) aponta objetivos para qualificação da prática pedagógica e contribuição para a aprendizagem, desenvolvimento integral dos bebês/crianças e suas identidades, reconhecendo-os como cidadãos, sujeitos de direitos ampliando o conhecimento da realidade social e cultural.

Esse trabalho pretende pesquisar como a música pode favorecer o desenvolvimento da criança e ser usada como metodologia pedagógica.

No decorrer de minha trajetória como professora, observei que a utilização da música como metodologia pedagógica é compreendida, não raro como entretenimento e pouco fundamentada teoricamente dentro das escolas.

Nesse processo, permitem-se experiências aos educandos (principalmente a demanda de mais tenra idade no CEI que se encontra no início do desenvolvimento humano) que ficam aquém das multiplicidades experienciais de práticas qualitativas para o desenvolvimento do potencial por meio da musicalização.

Para tanto, foi realizada revisão de literatura que versa sobre o assunto bem como vivências e observação de experiências com musicalização (sons, ritmos) e motricidade com um grupo de bebês e crianças até três anos de idade no Centro de Educação Infantil localizado na zona leste do município de São Paulo.

Como professora de educação na primeira infância desde 2008, inicialmente na rede conveniada e posteriormente ingressando na rede municipal de Educação de São Paulo em 2014, atuo hoje no Centro de Educação Infantil (CEI). Desde então, percebe-se que a ausência da articulação da prática x teoria em artes tem favorecido a exploração superficial da musicalização dentro dos CEIs.

A pesquisa pretendeu aprofundar o conhecimento nessa área para ampliar os saberes científicos sobre os benefícios observados através da utilização do fazer musical: do resgate do lúdico, das brincadeiras com ritmos e sons, enquanto recurso pedagógico fundamentado colaborando com as práticas educacionais na promoção da educação infantil e no desenvolvimento integral do indivíduo.

Para desenvolver o estudo optamos por fazer estudo teórico de literaturas que discorrem sobre o assunto e pesquisa de campo através de vivências e observação de atividades com música e sons com essas crianças em sala de aula e ambiente do Centro de Educação Infantil (CEI).

O levantamento bibliográfico foi feito através de indicações do professor orientador e levantamento de referências bibliográficas de publicações e eventos na área da música e educação infantil de que tenho conhecimento e também indicação de colegas de profissão. Alguns livros foram comprados outros acessados a título de empréstimo em biblioteca municipal, ou no próprio CEI.

Após análise do material, procedemos à intensa leitura, fichamento e resumo dos textos para embasamento do trabalho.

A pesquisa de campo foi realizada num CEI da rede direta municipal, localizado no bairro de Artur Alvim, na cidade de São Paulo, entre os meses de abril e setembro desse ano.

As crianças atendidas são moradores da região e a maior parte frequenta o CEI desde o Berçário I (primeiro agrupamento que recebe bebês com meses de nascimento, considerando-se o tempo de 04 meses do período de afastamento da família concedido por lei pela licença maternidade).

O trabalho com música está previsto no Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEI, que é dialogado democraticamente com a escuta da comunidade escolar: diretor, assistente de direção, coordenador pedagógico, docentes, equipe das demais áreas, e famílias. Dentro desse planejamento, são elaborados os projetos para cada sala, por cada professor.

A pesquisa baseou-se na observação da vivência de situações de aprendizagens do projeto de música elaborado para a sala do Mini Grupo I, ou seja, doze crianças na faixa etária média de três anos de idade.

Entende-se a música como um processo contínuo de construção que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir.

As experiências musicais permitem envolvimento e integração da abordagem psíquica, motor e intelectual. Situações experenciais auditivas, motoras, simbólicas, expressivas propiciadas pelas atividades musicais são importantes para o desenvolvimento neuropsicomotor, para aquisição e desenvolvimento da linguagem, do pensamento, do raciocínio lógico.

Os bebês e crianças pequenas, antes mesmo do nascimento é de vivenciar experiências motoras significativas, já tem experiências sonoras na vida intrauterina através do corpo da genitora.

Ao longo do desenvolvimento, nos primeiros anos de vida, aprende a decodificar os sons do ambiente, identificá-los e interpretá-los como linguagem.

Entendemos que a promoção da educação integral da criança desde a mais tenra idade engloba o acesso à arte, que dignifica a humanidade.

Dentre as formas de expressão artística, destacamos a música, como forma de educar para a sensibilidade, a afetividade, a criatividade, a inteligência.

Esperamos que essa pesquisa contribua para a relevância da educação musical fundamentada e direcionada para a formação integral do ser humano e a disseminação do conhecimento e novas práticas lúdicas, educativas e inovadoras na educação infantil.

1- A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O homem comunica-se e se expressa frente ao mundo mediante uma rica diversidade de linguagens. Nem sempre uma única linguagem compreende em sua essência todos os elementos das quais utilizamos na expressão de nossos sentimentos enquanto seres humanos. Um indivíduo que consegue se comunicar através das cinco principais linguagens que regem nossas interações (a linguagem oral, escrita, corporal, plástica e musical) certamente consegue relacionar-se de forma mais ampla e completa consigo mesmo e com todo o mundo que o cerca.

Atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que estabelece que a educação infantil seja a primeira etapa da educação básica, especificamente na educação infantil, o Referencial Curricular para a Educação Infantil.

O Referencial é um marco para a Educação Infantil, pois enfatiza a importância da Educação Infantil. É necessário ressaltar que as ideias e propostas contidas no Referencial são sugestivas não há caráter obrigatório de segui-las. As Diretrizes são obrigatórias. O Referencial foi organizado em três volumes (BRASIL Secretaria de Educação 1998):

- Formação Pessoal e Social
- Natureza e Sociedade.
- Conhecimento de Mundo.

O Eixo Conhecimento de Mundo orienta os temas e conteúdos relacionados às linguagens para nortear o trabalho com as crianças.

Temas e conteúdos relacionados às Linguagens que necessitam ser ensinadas e desenvolvidas nos processos de construções de aprendizagens na Educação Infantil.

Esse eixo traz apontamentos sobre e

prática musical: o fazer e a apreciação musical. Esse Referencial nos convida a uma mudança de postura, de olhar para as crianças da mais tenra idade a fim de ampliar conhecimentos pelas Artes Visuais, movimento, linguagem musical, linguagem oral e etc. O objetivo é aproximar e fortalecer as crianças desde bebês ao universo protagonista da criação e da representação subjetivo-simbólica.

O estudo relativo ao ensino das artes e aqui em especial, ao ensino da música, tem despertado o interesse de inúmeros educadores, comprometidos com possíveis relações que se possam estabelecer entre a pedagogia e a música, tendo em vista o progresso científico-intelectual que já se vivenciou em ambas as áreas do conhecimento.

A educação encerra em si a necessidade de uma prática direcionada ao repensar contínuo acerca da própria existência. Comprometer-se diante do ato de educar significa pensar ideias, quebrar paradigmas, posicionar-se frente a problemas, estar aberto à possibilidade de mudanças e novidades.

A música enquanto linguagem concretiza-se a partir de diversos conhecimentos e habilidades que necessitam estar em permanente diálogo, construção e desenvolvimento. Ao mesmo tempo, justamente enquanto expressão artística e objeto de conhecimento se aproximam frequentemente do cotidiano social dos indivíduos, mediante um acesso justo e comum, negando qualquer tipo de distinção hierárquica.

Como já vimos, no ato de educar, o educador é um instrumento facilitador do aprendizado, à medida que contribui para o aumento das capacidades do educando.

A música constitui-se então uma das formas de instigar as capacidades inatas do ser humano, nesse caso a criança, fazendo com o mesmo se expresse e interaja.

Interagindo, a mesma se apropria do mundo que a cerca (influencia e é influenciada).

2- A MÚSICA E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Walter Howard, cientista musical e professor suíço, em sua obra —A Música e a Criança, destinado a educadores, no sentido mais amplo e significativo da palavra, relaciona a música com a leitura, a ginástica, a percepção das cores, a arquitetura e outros campos (HOWARD 1984).

Nessa obra, para além de um simples método didático, autor desenvolve ideias ligadas ao desenvolvimento da sensibilidade artística. Seguro de que, na atualidade, estamos cada vez mais nos afastando da música, apesar da multiplicação de técnicas de reprodução, tenta detectar as atitudes nocivas que, cristalizadas no comportamento cotidiano, estariam levando ao desperdício das habilidades inatas ao homem. Propõe como solução uma modificação total em relação ao desenvolvimento da sensibilidade musical que se iniciaria com a atitude na pré-natalidade. Já que os sons estão presentes na vida do ser humano desde antes de seu nascimento, através do corpo da mãe e de suas reações e interações. Para ele, educar significa despertar. A partir do nascimento que se torna realmente importante estimular e educar as funções cerebrais. Despertar nunca é uma tarefa precoce, sendo indispensável entregar-se a ela sistematicamente desde os primeiros anos de vida, a fim de que a criança, mais tarde, veja-a como uma tendência natural de seu ser.

Aqui vale ressaltar que alguns teóricos afirmam que o ofício de professor pode ser exercido por qualquer pessoa que tenha habilitação para esse fim. O educador, pelo contrário, não é profissão, mas habilidade e construção ideológicas. Somente quem se dedica ao ensino com responsabilidade e comprometimento social, pode ser considerado educador.

Howard realizou experiências com bebês onde os exercitavam movimentando-lhes as pernas, cantando ou falando ritmicamente, onde o objetivo era proporcionar alegria à criança. Ele variava os tempos e os timbres (pedindo à mãe, ao pai ou por assobios cantar uma mesma melodia), evitando assim, o perigo de adestrar a criança. Os exercícios com as pernas tiveram naturalmente por resultado, o aumento da destreza manual, e, por conseguinte, crianças observadoras, rítmicas, falantes, mostrando todas as faculdades motoras e técnicas bem desenvolvidas.

Por outro lado, Howard faz uma crítica à valorização da educação intelectual em detrimento da valorização da educação psíquica ou da sensibilidade. —Dominar a sensibilidade é dirigi-la e utilizá-la de tal maneira que contribua para o aumento de nossas capacidades, e de nenhum modo constrangê-la até que desapareça.

O caráter emotivo da música sempre foi conhecido. Se reconhecermos a possibilidade e a necessidade de uma educação da vida psíquica, teremos o direito de continuar a propagar a educação musical. Assim, coloca que a aprendizagem puramente mecânica de uma técnica seria sempre um inimigo da música. Ao contrário, os movimentos de execução como expressão espontânea da criança, de seu estado psíquico (através de jogos, brincadeiras, cirandas) seriam meios eficazes de introdução à música. Uma educação musical bem apreendida pela criança é o melhor meio de dirigi-la a tomar contato com suas emoções originais de um lado e, por outro lado, e transformar as emoções que as influenciam do exterior.

Pulaski em sua obra sobre o desenvolvimento cognitivo da criança afirma baseado na teoria Piagetiana, que a capacidade cognitiva, (capacidade de aquisição de conhecimento) é uma evolução em estágios, dos comportamentos mais primitivos até o nível adulto do raciocínio lógico. O raciocínio é uma característica da inteligência. Portanto, inteligência é a capacidade de raciocinar, organizar e propor soluções para as questões que vão sendo apresentadas com graus de dificuldade cada vez mais complexos. O bebê, quando nasce, já dispõe de estruturas mentais (formas de pensar), que apesar de incipientes só precisam ser estimuladas para se desenvolverem (PULASKY 1986).

Essas ideias são importantes na compreensão do desenvolvimento humano, na medida em que é evidenciada uma tentativa de integração entre o sujeito e o mundo que o circunda. Sua teoria afirma que o trabalho educativo deve estar centrado na criança: são suas capacidades e atitudes atuais as que deverão ser exercitadas e intensificadas. É uma abordagem da —relevância pessoal, segundo a qual é preciso proporcionar meios para que a criança libere seu potencial. A influência que o meio exerce na construção do seu conhecimento deve ser valorizada.

Para Vygostki, o desenvolvimento do ensino e aprendizagem se processa na interação entre o educador e o educando. A criança nasce inserida num meio social, que é a família, e é nela que estabelece as primeiras relações com a linguagem na interação com os outros. Ele fala muito do ambiente de aprendizagem, do professor e da mediação pedagógica. Sua abordagem é histórico social. Tudo que se interpõe entre o homem e o ambiente, ampliando e modificando suas formas de ação, são instrumentos para construção da aprendizagem.

A palavra, o desenho e os símbolos são signos e são utilizados pelo homem para representar, evocar ou tornar presente o que está ausente. A apropriação do conhecimento se dá por meio da internalização (processo interno de reconstrução de uma operação externa) que acontece na relação entre indivíduos (interpsicológico) e conexões com o que já temos de construção de conceitos (intrapsicológico).

A linguagem é o processo de apropriação do mundo cultural.

O aprendizado impulsiona o desenvolvimento.

É amplo o entendimento que temos sobre o conceito de linguagem. Podemos dizer que a linguagem é um sistema que implica representações, viabilizando a comunicação. Existem múltiplas linguagens, dentre elas A música, como sabemos, é um tipo de linguagem que possui suas próprias estruturas.

Segundo Wallon, o ser humano é por natureza um ser social e sua estrutura orgânica se amplia, se transforma mediante a intervenção da cultura.

Considera que o ambiente escolar deve perceber a criança como um ser total, concreto e ativo e de manter-se em contato com o meio social.

Sua teoria estuda a gênese dos processos que constituem o psiquismo humano. A aprendizagem se dá por meio de Estágios do Desenvolvimento Mental. Considera que a afetividade precede nitidamente o aparecimento dos comportamentos e os movimentos (as necessidades cinéticas, de movimento, e as necessidades posturais) são imprescindíveis ao desenvolvimento infantil.

No conceito central de sua concepção teórica, a interação na construção do conhecimento é primordial. O professor deixa de ser o único agente na formação das crianças. A interação entre as crianças é fundamental no desenvolvimento e aprendizagem. O movimento é de suma importância no desenvolvimento da criança.

Logo, as construções feitas pelo brincar assumem um lugar essencial no desenvolvimento da criança. A afetividade tem lugar privilegiado no desenvolvimento do sujeito, em especial da criança. Conflitos, crises e contradições são pontos que contribuem para a compreensão da pessoa humana.

Vygotsky irá nos trazer o que chamamos mediação simbólica - feita através dos signos construídos culturalmente e compartilhados por todos. Wallon por mais que reconheça o fator orgânico, biológico relata que o mesmo é a primeira condição no

As concepções sobre o homem e o seu processo de aprendizagem/desenvolvimento são compreendidas a partir de diversas perspectivas com pareceres das ciências naturais e biológicas e do ponto de visto humano e social. Se pensar que o indivíduo é reconhecido como ser natural, mas também como ser social e histórico, isso estará condicionado à perspectiva que reconhecemos e o tomamos.

2.1 DISCUSSÃO

Analisando o agrupamento ao longo desse período, observei que as atividades contribuíram efetiva e substancialmente para o desenvolvimento integral das crianças. Acima de tudo percebi que eles apontam fruição nas atividades com música. As atividades prendem a atenção dos mesmos por um tempo maior de interesse dos educandos. Inicialmente ficavam inibidos, mas aos poucos foram se habituando às situações de aprendizagens, tornando-se mais participativos, extrovertidos e expressivos.

Acredito que diversos conteúdos pe-

dagógicos podem ser desenvolvidos numa mesma situação de aprendizagem favorecendo assim um currículo integrador que considera múltiplas linguagens.

Para que haja um aproveitamento melhor por parte das crianças, a atitude pedagógica do professor deve variar de acordo com o momento e o interesse da turma, ora provocando situações novas, ora atuando como catalisador dos interesses emergentes ou dispersos, mas que possam ser aproveitados para levar a criança a se expressar musicalmente.

Ao longo das atividades, esforcei-me para não ter uma postura diretiva que viesse inibi-los ou reprimi-los, pois cada um deles tem uma expressividade, um ritmo de desenvolvimento diferente.

Com situações de aprendizagens bem planejadas, busquei estratégias a fim de incentivar o desempenho do grupo, mediando de maneira Lúdica, educativa sem interferências com valores do conceito de certo e errado, de corrigir uma criança ou demonstrar desapontamento com seu desempenho, como também tratava com naturalidade a criança de melhor expressividade rítmica e / ou musical, evitando fazer elogios individuais, comparações com os colegas ou pedir constantemente que participasse sozinha ou se destacasse do grupo favorecendo assim a socialização e compartilhamento das evoluções descobertas pelas crianças no fazer musical.

Pude observar que a expressividade rítmica e musical foi sendo desenvolvida e aprimorada pela continuidade do trabalho. Ao longo do tempo, também observei cada criança e pude ir adaptando as atividades à compreensão delas.

Com as experiências vivenciadas, procurei sempre variar as propostas intensificando a fantasia e a imaginação das crianças, acompanhando o desempenho delas com interesse, investigando se gostaram ou não da proposta, ligando e integrando a música às outras atividades expressivas, tais como: a dramatização, o desenho, a literatura - estimulando as crianças a desenharem a história do que cantaram; a cantarem uma cantiga sobre algum desenho feito antes; a dramatizarem a história da música que acabaram de cantar; a fazer todos os sons da história que acabaram de ouvir, etc.

Promovendo situações de aprendizagens que fortalecesse a coordenação motora, atrelava músicas a movimentos corporais, de acordo com o que solicitava a canção. Procurava criar movimentos, a partir de modificações nas letras de canções conhecidas, melodias conhecidas.

Na primeira vez, ficaram curiosos e ansiosos em tatear, explorar os sons etc. Depois o interesse se manteve, começamos usar os instrumentos acompanhando as cantigas. Um fato interessante a relatar, é o interesse particular de um menino (B.) que sempre procura pegar, ou ficar próximo quando oferecemos o violão ou algum outro instrumento de corda. B. apresenta um interesse específico pelo violão de brinquedo e procuramos relatar isso à família.

Comprovamos que quanto mais experiências musicais as crianças têm no convívio familiar, mais espontaneamente reagem e interagem nas situações de aprendizagens promovidas no âmbito escolar. Em contrapartida, nas reuniões com os pais e/ou responsáveis, procuramos incentivar essa interação no ambiente da família.

Nas brincadeiras após a oferta dos instrumentos musicais de percussão corporal, sopro e corda ofertados em inúmeras situações do cotidiano, percebeu-se que as crianças representavam instrumentos da banda com objetos do cotidiano e ou materiais não estruturados encontrados no parque do CEI.

Como exemplo, com uma lata de leite em pó e um galho seco de árvore, elas produziam, percutiam sons de percussão com autonomia e protagonismo. Essa escuta das crianças provocou-nos construir instrumentos musicais simples, a partir de sucatas que os mesmos trouxeram de casa com a participação da família.

Por meio dessa situação de aprendizagem, trabalhamos o conceito de reaproveitamento, reutilização, reuso dos produtos, para preservação do ambiente. Confeccionamos instrumentos de percussão (chocalhos) com sementes e embalagens que eles mesmos trouxeram de casa (solicitamos os familiares previamente) - garrafas PET, iogurtes, latas, sementes, caixas de pizzas.

Após a confecção dos nossos próprios instrumentos musicais, construídos pelas crianças com mediação assistida, a fim de garantir a segurança na manipulação de cola, tesoura e sementes, os instrumentos foram pintados e decorados à escolha e criatividade individual dos educandos.

Os instrumentos construídos fazem parte da nossa rotina e também são utilizados para acompanhar as canções ouvidas ou cantadas por eles em situações de roda. Utilizando canções infantis do folclore brasileiro, cantamos sentados no chão e em roda, sentindo o tempo forte da música e, batendo na perna, orientamos a marcação do ritmo.

A sensibilidade auditiva repousa na capacidade discriminativa de suas qualidades básicas: duração, intensidade, altura e timbre. A criança na faixa etária de CEI, ou seja, nos primeiros contatos com o ensino está numa fase em que vive, por assim dizer, sensorialmente, experimentando o mundo a sua volta com o corpo todo, utilizando múltiplas linguagens.

Para o desenvolvimento sensorial aprimorado, todas as situações de aprendizagens propostas nos exercícios, que se fizerem, visando ao desenvolvimento desta acuidade de percepção auditiva pura devem, gradativamente, com o crescimento e a maturidade, ser acompanhados de solicitações a favor da atenção e da compreensão.

É importante observar que no ato de ouvir distinguem-se, pelo próprio valor dos termos usados, três aspectos diferentes e que são definidos nos dicionários da seguinte forma:

Ouvir - perceber sons pelo ouvido: ato sensorial;

Escutar - dar atenção ao que ouve: ato de interesse;

Entender - aprender o sentido do que ouve, isto é, tomar consciência do som, ato intelectual.

Observa-se, que o ser humano está se tornando cada vez menos ouvinte e mais —surdo devido ao constante bombardeamento de sons de grande intensidade, graças à urbanização das cidades. Faltam-nos às sensações de sons refinados, que parcialmente foram sendo perdidos devido a este fenômeno.

A música, como qualquer outra arte, é cheia de significado quando é primeiramente "aprendida" e não "ensinada". O divertimento vem primeiro; a técnica o segue. A afinidade pela música pode ser desenvolvida desde os primeiros dias de vida, estendendo-se por toda a infância e vida adulta.

Entrar em contato com a própria voz, para perceber suas diferentes modulações, reproduzir o pulso de um tambor e diferentes ritmos. Tudo isso, constatamos que a criança a partir de três anos consegue fazer, desde que seja estimulada a ouvir, desafiada a se lançar e protagonizar a prática musical.

Aprender a ouvir é, na opinião de especialistas, a principal habilidade requerida para aumentar a afinidade com a música. E isso requer um treino, que se pode fazer desde a mais tenra idade.

Na sala de aula percebem-se professores com a prática de falar mais alto para que os educandos que em socialização excedem o tom da voz sendo praticamente impossível ser escutado em tom de voz normal. Nessas situações ocorridas em sala provoquei o grupo com a obra de arte —O Grito de Edvard Munch – 1873 - 1944.

Outro fator positivo observado está no fato de que a música na escola é uma solicitação natural das próprias crianças.

Do ponto de vista afetivo, emocional, traz alegria e renovação ao ambiente escolar. Como as demais artes, a música além de sua finalidade de arte pura, também é promotora da fraternidade e compreensão entre os homens, estimuladora de seus valores estéticos e sociais.

CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Música é arte, como já dissemos, e arte é simplesmente um meio de criar, de fazer coisas que concorrem para tornar a nossa vida diária mais agradável, mais satisfatória. Toda pessoa, ainda que variando a maneira e a intensidade, é, ao mesmo tempo, um artista e um apreciador de arte. Como artista, é o executor que confere perícia e sensibilidade às qualidades das coisas. Tanto o executar quanto o resultado nos trazem satisfação. O motivo que nos impele é o mesmo: buscar experiências que sejam interessantes, variadas, expressivas e satisfatórias. Assim, a arte não está ligada a alguma coisa remota, a algo que tenha de ser visto ou ouvido em passeios ocasionais a museus ou a salões de concerto. A arte é um modo de vida que contribui para o divertimento e para a satisfação no lar, na vizinhança, na escola e na comunidade, ou seja, no cotidiano.

A música contribui para a formação integral do indivíduo, reverencia os valores culturais, difunde o senso estético, promove a sociabilidade e a expressividade, introduz o sentido de parceria e cooperação, e auxilia o desenvolvimento motor, pois trabalha com a sincronia de movimentos. O trabalho com música desenvolve as habilidades físico-cinestésica, espacial, lógico matemática, verbal e musical. Ao entrar em contato com a música, zonas importantes do corpo físico e psíquico são acionadas - os sentidos, as emoções e a própria mente. Por meio da música, a criança expressa emoções que não consegue expressar com palavras. Torna-se um recurso muito importante para o desenvolvimento infantil à medida favorece os processos de ensino-aprendizagem, pelas experiências naturais que a criança estabelece com o universo musical através da percepção dos ritmos e sons.

Utilizar as brincadeiras musicais —e aqui emprestamos o termo utilizado por (BRITO 2003) - o fazer musical - para abranger toda gama de atividades que podem ser criadas através do som, do ritmo e da melodia é com certeza, uma das formas mais gratificantes e de proporcionar educação sem imposição. É educar pela arte.

Concordando com Platão e outros pensadores da Idade Antiga, chamo a atenção para o fato de que a arte é a única forma de educar que não é tortura, permite a expressão livre do indivíduo, no caso aqui, da criança.

Para experimentar e criar nas atividades com a música, não é necessário —ser do-

tado para música. O poder de definir sons, não garante o poder de reproduzi-los.

Ouvir é uma reação psíquica. Se propiciarmos à criança exercitar essa educação psíquica (educação da sensibilidade), outras habilidades serão potencializadas. Dominar a sensibilidade é dirigi-la e utilizá-la de tal maneira que contribua para o aumento de nossas capacidades (HOWARD 1984).

A história dos povos ocidentais ao longo do tempo e as tendências das escolas pedagógicas apontaram para uma valorização do intelectual em detrimento da sensibilidade. Conseguimos excluir do ensino escolar, tudo aquilo que se relaciona com a emotividade.

Felizmente, essa tendência vem se revertendo, apontando para uma pedagogia holística pautada em paradigmas mais amplos onde educadores e educando interagem para somar potencialidades. Dentro desta proposta de trabalho com base na exploração das múltiplas linguagens e na estimulação das diferentes inteligências, respaldada nos PCN's e nas novas perspectivas educacionais, verificamos que, enquanto as escolas não desenvolverem atividades as privilegiando, não existirá uma efetiva mudança na organização dos saberes.

A educação deve visar o desenvolvimento da pessoa global da pessoa – objetivar o desenvolvimento intelectual, assim como o emocional, social, físico, o criativo/intuitivo, estético além dos potenciais espirituais.

Somente se reconhecermos a possibilidade e a necessidade de uma educação psíquica, é que poderemos acreditar na proposta da educação musical.

Essa proposta está longe de ser aprendizagem mecânica de uma técnica musical. É necessário que seja algo que provoque uma atividade física e psíquica simultaneamente. Que seja uma atividade planejada (no sentido de embasada teoricamente, com propósito) para que seja bem apreendida pela criança. Deve provocar reações espontâneas de um estado psíquico.

O educador aqui se torna um facilitador do processo, um intermediador à medida que interfere e recebe interferência nas situações propostas.

Esperamos com essa pesquisa, encorajar outros educadores a debruçarem com mais atenção a essa proposta que acreditamos ser de valiosa importância para a educação infantil, haja vista as tendências para as quais caminha o processo de educação no país, com a volta da obrigatoriedade do ensino musical nas escolas de Educação Básica através da Lei 11.769/2008 sancionada em 18 de agosto de 2008.

As associações de classe, os coordenadores pedagógicos e professores da área devem trabalhar com responsabilidade junto ao Ministério de Educação e Cultura e às delegacias de ensino para a implantação de um ensino musical de qualidade, garantindo que a lei seja cumprida e que tenhamos um ensino musical de qualidade.

Concluímos que, ao fazer musical: os jogos sonoros, brincadeiras cantadas, sonorização de histórias, a construção de instrumentos musicais, a estimulação da percepção auditiva, o trabalho com o ritmo através da percussão corporal entre outras formas criativas de aplicação da musicalização infantil, pode ser utilizada com um recurso satisfatório e necessário.

Através dessas práticas musicais, podem-se estimular as funções neurológicas das crianças, propiciar a criatividade e a imaginação.

Uma proposta de abordagem sob a perspectiva da educação da sensibilidade, utilizando a música enquanto arte, que valorize o educando e seus potenciais individuais e acredite na cooperação possibilitando transformações profundas na educação e, por conseguinte na sociedade.

REFERÊNCIAS

AMORA, Soares. Novo Dicionário da Lingua Portuguesa. São Paulo: Saraiva, 2003.

ANNUNZIATO, Vania Ranucci. Jogando com os sons e brincando com a música. São Paulo: Paulinas, 2002.

BIANGIONI, Zei. A criança é a música. São Paulo: Fermata, 1998.

BRASIL Secretaria de Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 1998.

BRITO, Teca Alencar. Musica na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CHAN, Thelma. Dos Pés à Cabeça. São Paulo: Fermata, 2004.

CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo: Ática, 2004.

CRAVEIRO, Clévia. Divertimentos de corpo e voz: Exercícios musicais para criança. São Paulo: Fermata, 2001.

—. Música em todas as escolas. 2009.

<http://www.queroeducacaomusicalnaescola.com/noticias/>Acessado em jun.2017.

HORTÉLIO, Lydia. A Importância do Brincar. 28 de out de 2009.

<http://www.alana.org.br/CriancaConsumo/NoticiaIntegra.aspx?id=6433&ori-

gem=23> (acesso em 19 de jul de 2017).

—. Abra a Roda Tindolelê. São Paulo: Dub Studio, 2002.

HOWARD, Walter. A música e a criança. 5ª. São Paulo: Summus, 1984.

LACERDA, Osvaldo. Compêndio de Teoria Elementar da Música. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1966.

MÁRSICO, Leda Osório. A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento da criança. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

PULASKY, Mary Ann Spencer. Compreendendo Piaget: Uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

RAFFA, Ivete. Fazendo arte com os mestres. São Paulo: Escolar, 2006.

STATERI, J.Júlio. Atividades recreativas na educação musical. São Paulo: Redijo, 1990.

WISNIK, José Miguel. O som e o sentido: Uma outra história das músicas. 2ª. São Paulo:

Companhia das Letras, 1999.

PROGRAMAÇÃO NEUROLÍNGUISTICA: SEU POTENCIAL PARA APRENDER E ENSINAR

CRISTIANE DI DONÉ PERONI

RESUMO

Esse artigo pretende buscar reflexões a respeito da PNL e as contribuições da técnica Mindfulness. A atenção plena pode ser usada para se referir a três situações: uma construção, uma prática e um processo psicológico. Como construtor tem múltiplas definições, todas focadas na experiência do momento presente com aceitação e sem julgamento. A atenção plena pode estar relacionada a outras construções como metacognição, consciência reflexiva e aceitação. Como praticada, a atenção plena permite que profissionais e pacientes admitam cada um com seus pensamentos e emoções, sejam eles quais forem, sem julgá-los. Mindfulness, propõe treinar as pessoas para que elas possam identificar a todo momento suas próprias sensações, emoções e pensamentos, tentando tirá-las da tirania da linguagem e, portanto, do preconceito e da subjugação às categorias e conceitos. Como um processo psicológico, a atenção plena, significa focar nossa atenção no que estamos fazendo ou sentindo, estar ciente da evolução de nosso organismo e comportamentos. Para isso, devemos passar da reatividade da mente (respostas automáticas e inconscientes) para a responsabilidade (respostas controladas e conscientes), ou seja, tirar a mente do piloto automático, sendo uma técnica fundamental para contribuir com a Programação Neurolinguística.

Palavras-chave: Comportamentos; Pensamentos; Reatividade.

INTRODUÇÃO

Programação Neurolinguística oferece modelos para entendermos o nosso mapa do mundo e dá-nos ferramentas para podermos aumentar a eficácia pessoal utilizando o conhecimento das estruturas da nossa experiência subjetiva.

A PNL parte do ser humano como sistema, dá muita atenção à ecologia e os recursos espirituais, são reconhecidos, em geral, como sendo um nível neurológico de extremo valor na transformação.

Mindfulness (baseada nos trabalhos do Dr. Jan Kabat-Zinn, professor de Medicina na escola médica da Universidade de Massachusetts) é também cada vez mais aplicada nas terapias da psicologia cognitiva. Exercícios formais e não formais de atenção plena no momento atual e sem julgamento, ajudam-nos a libertarmo-nos do nosso piloto automático (do nosso mapa do mundo, das lembranças do passado e dos pensamentos sobre o futuro).

Mindfulness, de inspiração budista, facilita-nos a aceitação e vivência plena do aqui e agora, dá-nos maior flexibilidade e oferece-nos uma abertura maior a novas possibilidades de ação e desfrute da vida.

O QUE SIGNIFICA MINDFULNESS

A atenção plena é uma disciplina na qual nos tornamos conscientes de nós mesmos e libertamos a mente de todos aqueles pensamentos que produzem algum tipo de desconforto. É uma técnica integrada dentro da Psicologia Cognitiva Comportamental nas chamadas terapias de "terceira geração". Essa abordagem se caracteriza por priorizar a experiência interior e permitir a mudança da relação que temos com nossas percepções, emoções e pensamentos.

Por outro lado, a PNL busca implementar um modelo de como os diferentes elementos estão relacionados (emoção, cognição, sensação, pensamento, comportamento e contexto) a fim de fazer as mudanças necessárias para que possamos alcançar nossos objetivos.

Em suma..., enquanto o Mindfulness ocorre através da prática constante de observação e meditação consciente, seremos capazes de obter uma maior consciência do que acontece conosco. E, juntamente com a PNL, orientamos esse processo para o objetivo que queremos alcançar, desenvolvendo e aproveitando nossos recursos internos e externos.

O termo Mindfulness significa em inglês – atenção plena. Trata-se de um estado mental que caracteriza-se pela autorregularão da atenção para a experiência vivida no presente. Numa atitude aberta, de curiosidade ampla e tolerante, dirigida a todos os fenômenos que se manifestam na mente consciente. Todos os pensamentos, fantasias, recordações, sensações e emoções percebidas no campo da atenção, e aceitas como elas são.

O aprendizado desta atenção plena se dá por meio de técnicas de meditação em sua maioria das vezes, permitindo uma maior tomada de consciência de seus processos mentais e de suas ações em resposta a eles.

A atenção plena tem origem budista, mas atualmente está sendo empregada em várias formas de psicoterapias, terapias comportamentais dialéticas e outras. Sendo reconhecida pela ciência como poderosa ferramenta para reduzir o estresse.

Dentro da terapia cognitiva, o mind-

fulness é muito utilizado no tratamento das recaídas de depressão. Ajudando o indivíduo a criar estratégias de atenção em relação aos seus pensamentos e sentimentos, com objetivo de aceitá-los como parte do fluxo humano. Fazendo assim, com que diminuam relativamente os pensamentos e sentimentos negativos e difíceis de sua rotina.

O objetivo da prática com crianças é justamente alterar a forma como se relaciona com os seus próprios pensamentos, que geralmente causam a ansiedade. Cabe também as crianças desta faixa etária, desenvolver a atenção plena do seu próprio corpo, assim como reconhecer sentimentos, emoções e pensamentos nem sempre compreendido por elas próprias.

A criança aprende a centrar-se no momento presente da sua experiência, notando sensações que surgem no corpo no momento da ansiedade.

Em vez de fugir, ou evitar a criança aprende a observar essas sensações, e encará-las de maneiras diferentes e mais naturais, sem sofrimento.

Esse reconhecimento e observação das sensações do corpo e pensamentos, em momentos de ansiedade permitem a criança largar a seu sobre - identificação com os pensamentos negativos, parando de lutar ou fugir, percebendo que são exageradas para a experiência presente. Permitindo uma maior regulação emocional da experiência, reduzindo os sintomas.

Em países como os EUA e Inglaterra, os médicos optam em terapias com mindfulness ao invés do gasto com medicamentos. Sendo essas muito mais naturais, e eficazes.

Para que o professor consiga fazer uso dessa ferramenta tão importante da atenção plena na Educação Infantil - Mindfulness, é importante que o mesmo tenha conhecimentos básicos das fases de desenvolvimento em que a criança se encontra, que referem-se as características específicas da idade. Vamos focar nos 6 primeiros anos de vida das crianças, segundo a autora Mikaela Oven:

1 ANO

O Epicurista

A criança sabe usufruir dos verdadeiros prazeres da vida. Adora a liberdade e a aventura. É muito agradável estar com ela. Gosta de se exibir e de se mexer, julga-se o centro do mundo. Por volta do 1 ano e meio começam a dizer não! Muitas vezes até nas coisas que almeja. É nesta fase que os pais começam a disciplinar a criança para que seja educada nos moldes da sociedade.

2 ANOS

O Rei

A criança nesta idade continua a ver-se como o centro do mundo, adicionado a esse poder um forte sentimento de responsabilidade. É como se toda a existência da família dependesse dela. Esse pequeno rei passa a comandar, organizar e cuidar.

2,5 ANOS

O Birrento

O pequeno rei se transforma em birrento, podendo ser antes ou depois dessa idade. É mais uma fase de desenvolvimento do que uma idade específica, trata-se de um momento de mudanças. A criança quer manifestar a sua independência, mas sente-se inseguro na maior parte das vezes. É a fase do quer e não quer.

3 ANOS

O Humorista

Por volta desta idade, a criança entra novamente numa fase mais tranquila. Agora mais humorista, gosta de brincar, fazer asneiras e utilizar palavras como xixi e coco. Ele gosta de agradar, e alguns tem amigos imaginários. A sensação de separação e independência cresce, assim como sua identidade se desenvolve. É importante a hora do sono nesta faixa etária, pois, se não houver existe grande possibilidade de irritações.

4 ANOS

O Curioso

Ele interessa-se pelas pessoas, pela vida e pelo mundo. É um curioso aventureiro. Tem uma grande imaginação e vê as coisas como ninguém vê. As capacidades mentais e de raciocínio se desenvolvem, e é possível manter conversas fantásticas. Suas emoções têm altos e baixos, e muitas vezes não entende o que sente. Pode começar a usar palavras feias, e a ser mal-educado quando contrariado.

5 ANOS

O Pacífico

A criança normalmente volta a ficar serena, mais segura, harmoniosa e equilibrada. Começamos e ver uma pequena pessoa, que não se julga mais bebê. É amorosa, responsável e razoável. Sabe o certo e o errado, mas na lógica de uma criança. Faz reclamações dos colegas, gosta de brincar acompanhada, e já pensa sobre a vida e a morte.

6 ANOS

O Complicador

Nesta idade começa uma era mais complicada, a harmonia e o equilíbrio parecem ter desaparecido, e tudo é mais confuso. Nesta idade da-se um grande salto do crescimento, e até o próprio corpo pode ser difícil de dominar.

A criança sente uma enorme necessidade de reconhecimento do mundo exterior, e o testa constantemente. Gosta de ganhar, podendo ficar aborrecida com as derrotas. As soluções que os outros encontram para os seus problemas, nem sempre servem. A vontade de ser independente é enorme. Questiona tudo e todos. Algumas crianças tornam-se muito agressivas nesta fase, já outras se reprimem. É uma fase crítica para o desenvolvimento da sua autoestima.

Podemos caracterizar uma abordagem de PNL para ensino e aprendizagem da seguinte maneira:

• A relação professor-aluno é um ciclo cibernético, um processo dinâmico no qual o significado é construído por meio de feedback recíproco; não uma transmissão de informação de um indivíduo para outro, individual, separado.

• As pessoas agem de acordo com a maneira como entendem e representam o mundo, não de acordo com a maneira como o mundo "é" (isto é, "o mapa não é o território").

• De principal interesse na PNL são as maneiras pelas quais as pessoas representam o mundo internamente, por meio de imagens sensoriais (principalmente visuais, auditivas e cinestésicas) e da linguagem. A PNL está particularmente interessada na maneira como as representações internas são estruturadas, tanto em si mesmas (por exemplo, a localização, tamanho, brilho etc. da imagem visual), e dinamicamente (por exemplo, como sequências). A PNL assume que a estrutura da representação interna mostra regularidades para cada indivíduo e é única para cada um.

• A PNL também assume que há relações sistemáticas entre essa estruturação e a linguagem e o comportamento daquele indivíduo. As representações internas e o processamento de um aluno são refletidos, de várias maneiras, em sua linguagem e em seu comportamento externo (por exemplo, comportamento não verbal). (Os cursos de PNL treinam os participantes para observar e utilizar esses aspectos).

• Habilidades, crenças e comportamentos são todos aprendidos (por exemplo, as habilidades têm sequências correspondentes de representação interna, frequentemente chamadas de 'estratégias'). A aprendizagem é um processo pelo qual tais representações e sequências são adquiridas e modificadas.

• A capacidade de um indivíduo de aprender é fortemente influenciada por seu 'estado' neurofisiológico (por exemplo, um estado de curiosidade em vez de um estado de tédio) e por suas crenças sobre a aprendizagem e sobre si mesmos como alunos (obviamente, crenças de que alguém é capaz de aprendizagem e que a aprendizagem vale a pena e diversão são considerados mais úteis do que seus opostos). Esses estados e crenças também são aprendidos e suscetíveis a mudanças.

• Essa modificação se dá por meio da comunicação entre professor e aluno, que ocorre por meio de canais verbais e não-verbais, tanto de forma consciente quanto inconsciente. O funcionamento do qual os seres humanos estão conscientes e que pode ser controlado conscientemente, representa apenas uma pequena proporção do funcionamento total.

• Toda comunicação influencia potencialmente a aprendizagem. Crucialmente, a linguagem e o comportamento dos professores influenciam os alunos em pelo menos dois níveis simultaneamente; tanto sua compreensão do tópico em questão (por exemplo, a estrutura dinâmica de suas representações internas), e suas crenças sobre o mundo, incluindo a aprendizagem.

• Segue-se que a consciência da escolha sobre os próprios padrões de linguagem e comportamento como professor e a sensibilidade e curiosidade sobre sua influência e interação com as representações internas do aluno são cruciais para o ensino e a aprendizagem eficazes.

• Em essência, ensinar é um processo de (a) criar 'estados' que conduzem à aprendizagem; e (b) facilitar a exploração dos alunos e / ou o aprimoramento de suas representações internas; (c) conduzir ao objetivo ou resultado desejado do contexto.

Uma das crenças mais importantes dentro da PNL é que usamos todos os nossos sentidos para codificar a experiência internamente. O termo técnico para isso é "representação interna" (a palavra "imagem" não evoca imediatamente o papel de ouvir, sentir, saborear, cheirar e mover na codificação da experiência).

A PNL nos ensina a entender e a modelar nossos sucessos, para que possamos repeti-los. Trata-se de uma maneira de descobrir e revelar nossa genialidade, de uma forma de darmos o melhor de nós e extrairmos o melhor dos outros. É uma ferramenta prática que cria os resultados que queremos obter. É uma análise do que diferencia um resultado excepcional de um resultado apenas médio. Por outro lado, apresenta uma série de técnicas extremamente eficazes que po-

dem ser usadas no campo da educação, da terapia, e no mundo profissional (O`CONNOR e SEYMOUR, 1995, p. 57).

A PNL considera que os relatos verbais podem ser relatos literais da experiência interior das pessoas. Assim, quando uma pessoa descreve o que pode "ver com os olhos da mente", a PNL assume que a pessoa está experimentando imagens visuais internas (que podem estar fora de sua consciência). Além disso, as qualidades e características dessas imagens são significativas e se relacionam de forma sistemática com outros aspectos da experiência dessa pessoa (por exemplo, sentimentos, crenças, comportamento e assim por diante).

A PNL, SUA HISTÓRIA E TEORIAS FUNDAMENTAIS

O que faz o cérebro humano processar e compreender a linguagem? Onde no cérebro as palavras que aprendemos estão armazenadas? Por que as palavras vêm à mente quando às vezes as esquecemos? Pessoas que falam mais de um idioma, o que as impede de interferir umas nas outras? Todos esses processos são graças à neurolinguística, que estuda como a linguagem é representada no cérebro. Esta área estuda como e onde o cérebro armazena o conhecimento da linguagem em suas diferentes apresentações: falada, assinada ou escrita. Embora entrelaçada com a psicolinguística , que é o estudo da compreensão e produção da linguagem em suas formas falada, escrita e assinada, a neurolinguística concentra-se nos mecanismos do cérebro.

A Programação Neurolinguística também chamada de PNL, "é o estudo de como representamos a realidade em nossas mentes e de como podemos perceber, descobrir e alterar esta representação para atingirmos resultados desejados." (BARNASQUE, 1996, p. 1).

O cérebro armazena informações em redes neurais que se conectam às partes que controlam os movimentos, como a fala, e as sensações internas e externas, como o som. O aprendizado de conhecimento ou habilidade ocorre quando novas conexões são feitas e as existentes são fortalecidas.

Na década de 1970, Richard Bandler e John Grinder, pesquisadores da Universidade da Califórnia, em Santa Cruz, teorizaram que os padrões de pensamento explicam as realizações das pessoas com sucesso dentro dessas conexões cerebrais. Durante anos, Bandler e Grinder analisaram a educação, os negócios e qualquer terapia de sucesso que as pessoas tivessem em comum, incluindo hábitos de comunicação. Nesse último ponto, eles perceberam que pessoas de sucesso envolvem linguagem corporal, e foi assim que os pesquisadores começaram a criar modelos de pensamento para melhorar seus estados físicos e emocionais. Isso é conhecido como programação neurolinguística (PNL).

De acordo com Ready e Burton (2016, p.10):

A PNL se baseia na ideia de que você vivencia o mundo por meio dos seus sentidos e traduz informações sensoriais em processos de pensamento, tanto conscientes quanto inconscientes. Processos de pensamento ativam o sistema neurológico (daí o neuro da PNL), que afeta a fisiologia, as emoções e o comportamento.

Segundo Sue Knight (1998, p. 4):

A PNL é o estudo do talento excepcional. É o estudo dos processos conscientes e inconscientes que se combinam, capacitando as pessoas a fazerem o que fazem. A PNL presta pouca atenção ao que as pessoas dizem fazer, pois isso normalmente assemelha-se pouco ou nada ao que elas realmente fazem. Você poderia achar que, perguntando às pessoas bem-sucedidas qual o seu segredo, receberia respostas precisas. Ledo engano! As pessoas muitas vezes não têm consciência do segredo de seu sucesso. As peças, antes desconhecidas, às vezes são chamadas de magia da PNL. Não é magia, é apenas a consciência do que realmente faz diferença e que, com tanta frequência, está ausente da maioria dos modelos e técnicas. A utilização das ferramentas da PNL lhe trará à tona essas peças desconhecidas, permitindo-lhe "codificar" o talento. É esse o segredo da magia da PNL.

A programação neurolinguística ganhou uma reputação bastante mista ao longo dos anos. Foi rotulado como tendo um "fator charlatão" devido às suas raízes na psicoterapia e na hipnose. Os críticos questionam várias suposições nas quais a programação neolinguística se baseia, dizendo que suas afirmações sobre pensamento e percepção não são apoiadas pela neurociência, portanto, uma pseudociência. Eles insistem que as crenças sobre a hipnose, a mente inconsciente e o subconsciente também são infundadas.

No mundo dos negócios, a Neurolinguística é usada por empresas - de pequenas a multinacionais, no setor público e privado - para melhorar as habilidades gerenciais de seus líderes e facilitar o relacionamento entre colaboradores e funcionários por meio do desenvolvimento de habilidades interpessoais [...], as ferramentas da Neurolinguística podem efetivamente trazer grandes melhorias para sua vida pessoal e profissional. Com a PNL é possível gerenciar seu próprio estado emocional, suas crenças e atitudes, e manter o foco e até o senso de humor quando as coisas não saírem de acordo com o plano original. Uma vez em contato com esse co-

nhecimento, não há volta: o indivíduo não vai mais querer viver usando apenas uma parte do seu potencial. Afinal, sem receios e limitações, é possível ganhar autonomia, o que eleva a autoestima e proporciona uma melhor qualidade de vida. A gente sempre teima em usar o equipamento sem ler o manual. Mas não se pode negar que o aproveitamos melhor quando entendemos como ele funciona (CURY, 2011, p.5 e 6).

Porque a programação neurolinguística não pode ser usada como uma ferramenta de diagnóstico e só pode ser ensinada experimentalmente, a programação neurolinguística foi criticada por falta de base teórica credível, e também não há maneira de medir sua eficácia, exceto por meio dos depoimentos daqueles que têm experimentou.

Bandler foi chamado de cientista eremita neste artigo, afirmando que ele continuamente fabrica seus próprios termos e ideias, apesar de não ter acreditado pela comunidade científica. Isso se deve ao fato de que a afirmação de Bandler de que a escolha das palavras afeta o comportamento não foi formalmente analisada por meio de métodos científicos aceitos.

A PNL NA APRENDIZAGEM

Considerado altamente congruente com a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner, duas técnicas de programação neurolinguística, posicionamento perceptivo e pressuposição, são consideradas úteis na resolução de problemas encontrados no ensino.

Tal qual Michelângelo tirou suas belas esculturas do mármore, o professor ensina, pergunta, instiga, estimula, enfim, atua no processo de ensino e aprendizagem e contempla o saber tomando as diversas formas em cada um de seus alunos. Na resolução das equações, na conjugação dos verbos, no encanto pela geografia, pela biologia. O aluno seguro e confiante, simplesmente descobre, lembra e relembra! (GUEDES, 2014, p. 73)

Saber mais sobre programação neurolinguística dá aos educadores a vantagem de entender o que motiva os alunos e adaptar a forma como ensinam a aprendizagem para se adequar a eles. Esta área oferece estratégias de aprendizagem que ajudam os alunos a desenvolverem habilidades para uma aprendizagem mais otimizada e fornece aos professores ferramentas para lidar com comportamentos desafiadores.

O ato de prestar atenção às formas de expressão dos alunos é de suma importância, uma vez que tende a fomentar o conhecimento do próprio educador. Desse modo, o mesmo adquire um maior domínio da situação necessário para poder enfrentar as adversidades em sala de aula. (DIAS; PASSOS, 2008, p. 5).

Duas técnicas de programação neurolinguística, posicionamento perceptivo e pressuposição são consideradas úteis na resolução de vários problemas de educação. O primeiro refere-se à capacidade de ver as coisas do ponto de vista de outras pessoas. Na sala de aula, o professor pode realizar exercícios em que alunos com opiniões diferentes são obrigados a adotar a perspectiva do outro trocando de lugar. Este exercício gera participação ativa e movimento físico, o que desencadeia uma mudança de pensamento muito mais profunda do que apenas pedir-lhes para ver a perspectiva da outra pessoa.

O pressuposto, a segunda técnica, relaciona-se a significados não ditos na conversa. Por exemplo, quando um professor permite que os alunos escolham entre terminar as perguntas agora ou fazer outra atividade primeiro, como brainstorming. Entende-se que ambas as ações devem ser concluídas, mas dar-lhes uma escolha resulta em que se concentrem mais no trabalho e não desafiem as instruções.

Na PNL, considera-se que a aprendizagem ocorre por meio de programas neurolinguísticos, isto é, a pessoa constrói mapas cognitivos dentro do seu sistema nervoso, conectando-os com observações do ambiente e respostas comportamentais". (MANCILHA, 2013, p.3)

Embora pareçam coisas simples que o professor já pode estar usando, um entendimento mais profundo da PNL os ajudará a adquirir mais habilidades para aprender melhor.

Reforça Prado (2014, p. 138):

A Programação Neurolinguística (PNL) ajuda a tornar o professor mais eficiente na arte de ensinar. Por dispor de inúmeras ferramentas práticas, ela tem muito a oferecer ao universo educacional, principalmente em sala de aula. A PNL contribui para que compreendamos mais facilmente o "mapa mundo" – ou o modo de pensar – de alunos. Ajuda-nos também a como melhor e mais facilmente estimulá-los a confiar na sua habilidade de aprender.

A capacidade de comunicar-se de forma eficaz com as pessoas permite expandir e enriquecer os modelos de mundo baseados em experiências pessoais. Alcançá-lo tem apenas um objetivo: tornar a vida mais rica, mais satisfatória e mais lucrativa. Nesse sentido, o aprendizado efetivo também pode ser alcançado através da aplicação de técnicas de Programação Neurolinguística.

Isso permite que o comportamento seja concebido como consequência de um complexo processamento neurofisiológico de informações percebidas pelos órgãos sensoriais, que são representadas, ordenadas

e sistematizadas em modelos e estratégias, por meio de sistemas de comunicação como a linguagem.

A aprendizagem na PNL, segundo Prado (2014, p. 117):

A aprendizagem depende do clima da sala de aula, depende também do estado emocional do professor e do aluno. O professor é quem elicia os estados emocionais favoráveis para um melhor processo ensino aprendizagem da sua sala de aula.

A PNL é o estudo da excelência humana, pois dá a oportunidade de crescer continuamente nos aspectos emocionais, psicológicos, intelectuais, artísticos, sociais e econômicos; ao mesmo tempo, você contribui positivamente para o progresso dos outros. Esses aspectos são de grande valor no campo educacional, pois daí surge a ideia de utilizar a PNL como ferramenta estratégica para melhorar a eficácia do processo ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

PNL é a sigla para Programação Neurolinguística e consiste no uso da compreensão do funcionamento da mente humana para atingir o máximo potencial possível, seja na área de emoções, negócios, relacionamentos, esportes, etc. Na verdade, a PNL também é definida como a ciência que estuda a excelência humana.

Em termos simples, PNL é uma tecnologia, ou seja, uma ferramenta que nos permite reprogramar nossa própria mente e a dos outros, para que possamos instalar programas mentais que nos permitam obter os resultados que desejamos na vida.

A PNL é uma ciência desprovida de teoria, pois se baseia na observação do comportamento humano em todos os seus aspectos e na aprendizagem consciente do que o indivíduo já sabe fazer.

A PNL é particularmente eficaz na resolução de problemas específicos: recuperação de uma separação ou luto, preparação para um exame, resolução de um bloqueio específico, saída de uma série de falhas, falar em público, por isso a programação neurolinguística auxilia no processo ensino aprendizagem de forma significativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARNASQUE, Getúlio. Afinal, o que é PROGRAMAÇÃO NEUROLINGUÍSTICA? Golfinho, 1996. Disponível em <http://www.golfinho.com.br>. Acesso em 05 set 2023.

CURY, Gilberto. Capacidade para dirigir pessoas. Disponível em: https://www.pnl.com.br/capacidade-para-dirigir-pessoas/. Acesso em 04 set.2023.

DIAS, R. G.; PASSOS, J. S. Contribuições da Programação Neurolinguística no Contexto Educacional. Revista Intersaberes, Curitiba, ano 3, n. 5, p. 38-46, jan/jul 2008.

GUEDES, Olinda. Pedagogia Sistêmica: O que traz quem levamos para a Escola? 2.ª ed. - Curitiba: Appris, 2014.

MANCILHA, Jairo. Programação Neurolinguística aplicada ao ensino aprendizagem. 2013. Disponível em: http://www.rbenche.com.br/intranet/upload/apostilaprogramacaoneurolinguistica.pdf Acesso em; 04 set.2023.

MEDEIROS, Ana Jarvis de Oliveira. O uso da Neurolinguística na prática escolar. Universidade Candido Mendes, 2012.

O`CONNOR, J; SEYMOUR, J. O que é programação neurolinguística. In: Introdução à Programação Neurolinguística. Summus Editorial. São Paulo-SP. 1995. 232p.

PRADO, Alexandre. PNL para professores, 1ª ed. - São Paulo, 2014.

READER, Romilla; BURTON, Kate. Exercícios de Programação Neurolinguística para Leigos. Rio de Janeiro: Editora Alta Books, 2016.

A LUDICIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDALMENTAL

DALVA ROSEMEIRE DA SILVA GALASSI

Resumo

O presente artigo tem como finalidade destacar a importância do uso de estratégias lúdicas nas práticas de letramento e alfabetização. Para a condução deste artigo, foi adotada a metodologia de pesquisa científica. Dentro das possibilidades metodológicas da pesquisa científica, optou-se pela revisão bibliográfica, que envolve a análise de materiais previamente publicados sobre o tema de pesquisa. A revisão bibliográfica foi conduzida com base em material já elaborado, como livros e artigos científicos, sendo uma abordagem comum em muitos estudos. A análise realizada permitiu concluir que a utilização do lúdico no processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais é de extrema importância. Essa abordagem pedagógica possibilita que os alunos absorvam de maneira mais eficaz e significativa o conhecimento necessário para adquirir a alfabetização e o letramento. Através das atividades lúdicas, os alunos se envolvem de forma ativa e prazerosa, o que contribui para o seu engajamento e interesse no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Lúdico; Educação.

Abstract

This article aims to highlight the importance of using ludic strategies in literacy and literacy practices. For conducting this article, the methodology of scientific research was adopted. Within the methodological possibilities of scientific research, a bibliographical review was chosen, which involves the analysis of previously published materials on the research topic. The bibliographic review was conducted based on material already prepared, such as books and scientific articles, being a common approach in many studies. The analysis carried out allowed us to conclude that the use of playful activities in the teaching-learning process in the early years is extremely important. This pedagogical approach enables students to more effectively and meaningfully absorb the knowledge needed to acquire literacy and literacy. Through playful activities, students get involved in an active and pleasurable way, which contributes to their engagement and interest in the learning process.

Keywords: Literacy. literacy. Ludic. Education.

INTRODUÇÃO

Atualmente, a questão do emprego de estratégias lúdicas no ambiente educacional tem sido objeto de considerável debate, especialmente em relação à sua relevância e aplicabilidade. Enquanto as instituições de ensino muitas vezes limitam o uso de abordagens lúdicas à educação infantil, diversos autores sustentam que essas estratégias devem ser incorporadas ao longo de todo o ciclo da educação básica.

Os defensores da abordagem lúdica argumentam que ela facilita o processo de aprendizado, contribuindo para o desenvolvimento de diversas áreas do cérebro que não seriam adequadamente estimuladas em um ambiente puramente tradicional de ensino. Por meio de uma abordagem lúdica, os alunos são incentivados a explorar sua criatividade, com foco não apenas na produtividade, mas no seu engajamento ativo como participantes no processo pedagógico. O uso de atividades lúdicas desperta o desejo pelo conhecimento, incentiva a participação e gera satisfação com as conquistas obtidas. Quando as crianças percebem que há uma estrutura por trás das atividades dinâmicas e lúdicas propostas, o aprendizado se torna mais atrativo, a concentração aumenta e os conteúdos são assimilados com maior facilidade e naturalidade (KISHIMOTO, p. 13, 1994).

Apesar do reconhecimento teórico da importância do lúdico no ambiente educacional, a implementação prática dessa abordagem muitas vezes encontra obstáculos nas escolas. Muitas instituições e educadores ainda associam o uso do lúdico exclusivamente à educação infantil, negligenciando sua relevância nos demais níveis da educação básica. Como observado por um autor, "À ludicidade pode ser utilizada como forma de sondar, introduzir ou reforçar os conteúdos, fundamentados nos interesses que podem levar o aluno a sentir satisfação em descobrir um caminho interessante no aprendizado". Nesse sentido, o lúdico é visto como uma ponte para melhorar os resultados educacionais desejados pelos professores (BRASIL, p. 78, 2007).

O presente artigo tem como objetivo principal destacar a importância do uso de estratégias lúdicas nas práticas de letramento e alfabetização. A escolha desse tema decorre de pesquisas realizadas ao longo de um curso de especialização, que evidenciaram como o lúdico pode transformar a experiência de aprendizado. A relevância desse tema é acentuada pela presença significativa de estudantes brasileiros que enfrentam dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

As dificuldades de aprendizagem afetam um número considerável de crianças em

nossa sociedade, apresentando uma variedade de características, intensidades e durações. Essas dificuldades requerem avaliação, intervenção e uma compreensão dos modelos cognitivos subjacentes. As dificuldades de aprendizagem podem ser classificadas de diversas maneiras, sendo a mais relevante relacionada à base cognitiva subjacente a cada dificuldade, uma vez que a intervenção visa influenciar o funcionamento cognitivo. A avaliação busca fornecer um perfil das habilidades dentro dos domínios cognitivos pertinentes (DOCKRELL, 2000, p.11).

Para a condução deste artigo, foi adotada a metodologia de pesquisa científica. Seguindo a definição de Tartuce (2006, p. 12), a metodologia de pesquisa científica é a expressão lógica do raciocínio associada à formulação de argumentos convincentes, cujo propósito é informar, descrever ou persuadir a respeito de um fato.

Dentro das possibilidades metodológicas da pesquisa científica, optou-se pela revisão bibliográfica, que envolve a análise de materiais previamente publicados sobre o tema de pesquisa. Conforme Lakatos e Marconi (2003, p.174), o levantamento de dados é a primeira etapa de qualquer pesquisa científica, e pode ser realizado por meio de pesquisa documental (ou fontes primárias) e pesquisa bibliográfica (ou fontes secundárias). De acordo com Gil (2002, p.44), a revisão bibliográfica foi conduzida com base em material já elaborado, como livros e artigos científicos, sendo uma abordagem comum em muitos estudos.

O objetivo geral deste artigo é identificar, discriminar e apresentar a importância do uso de estratégias lúdicas nas práticas de alfabetização e letramento. Para atingir esse objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: I. Apresentar o papel do lúdico no contexto escolar; II. Identificar como a ludicidade é incorporada à prática docente; III. Apresentar o papel do educador em relação ao uso do lúdico no ensino.

O LÚDICO NA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE APREDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS

O lúdico desempenha um papel fundamental na construção do processo de alfabetização e letramento. Essa abordagem pedagógica, centrada na utilização de jogos, brincadeiras e atividades lúdicas, contribui de maneira significativa para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, bem como para a formação de leitores competentes e críticos.

O lúdico no espaço escolar

A incorporação de jogos na educação tem sido uma tendência crescente, particularmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa abordagem pedagógica visa aprimorar o processo de aprendizagem, tornando-o mais envolvente e eficaz

Os jogos e brincadeiras desempenham um papel crucial na educação, atuando como ferramentas que aproximam os alunos da aprendizagem ao engajar sua imaginação e contribuir para o desenvolvimento intelectual e cognitivo. Esta abordagem pedagógica, que promove a aprendizagem por meio do lúdico, é amplamente reconhecida como uma estratégia eficaz para estimular o interesse e o crescimento das crianças.

Desde os tempos da educação greco-romana, com filósofos como Aristóteles e Platão, a importância do brincar na educação já era reconhecida. Ao longo da história, diversos teóricos, como Montaigne, Comênio, Jean-Jacques Rousseau, Pestalozzi e outros, enfatizaram o papel central do processo lúdico no desenvolvimento educacional das crianças (FURTADO, 2008, p. 56).

A integração de jogos na sala de aula dos anos iniciais proporciona diversos benefícios cognitivos. Em primeiro lugar, os jogos são altamente motivadores para os alunos. Eles criam um ambiente que estimula a participação ativa, essencial para crianças em estágios iniciais de desenvolvimento. Além disso, muitos jogos educacionais são projetados para desafiar os alunos, exigindo que eles resolvam problemas. Isso promove o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade, competências fundamentais no processo de aprendizagem.

Outro aspecto importante é a aprendizagem prática que os jogos oferecem. Eles permitem que os alunos apliquem conceitos abstratos de maneira concreta, o que ajuda a reforçar a compreensão e a retenção do conhecimento. Além disso, jogos frequentemente envolvem a prática de habilidades matemáticas e linguísticas, tornando-os particularmente valiosos nos anos iniciais do ensino.

A escolha das atividades lúdicas a serem empregadas no processo de ensino-aprendizagem deve levar em consideração o perfil de cada aluno. De acordo com Ramos (2003), a incorporação de jogos e brincadeiras tem como objetivo melhorar a aprendizagem e, consequentemente, o desempenho dos alunos. Quando essas atividades são planejadas e alinhadas com os conteúdos a serem ensinados, elas proporcionam uma forma contínua de aprendizado, tornando o processo de assimilação de conhecimento mais simples e prazeroso.

A ludicidade também proporciona benefícios sociais significativos. Muitos jogos promovem a colaboração entre os alunos, incentivando a comunicação e o trabalho em equipe. Isso é essencial para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais em uma idade em que as interações sociais desempenham um papel crucial. Além disso,

jogar juntos permite que os alunos socializem de forma positiva, contribuindo para o desenvolvimento de relacionamentos interpessoais saudáveis.

A inclusão também é um aspecto importante dos jogos educacionais. Eles podem ser adaptados para atender às necessidades de alunos com habilidades variadas, permitindo que todos os alunos participem e se beneficiem. Isso promove um ambiente inclusivo e equitativo na sala de aula.

De acordo com as ideias de Piaget (1994, p.25), o jogo é um processo que auxilia no desenvolvimento da criança, acompanhando-a e sendo uma consequência de seu próprio crescimento. No contexto da alfabetização, onde o domínio do processo de escrita (ou letramento) é essencial, as atividades lúdicas desempenham um papel significativo ao facilitar esse processo.

Os jogos também têm um impacto positivo no bem-estar emocional dos alunos. O sucesso em jogos aumenta a autoconfiança, proporcionando aos alunos a sensação de realização e competência. Além disso, jogar pode servir como uma forma de liberar o estresse e a tensão, auxiliando no gerenciamento das emoções.

A experiência de enfrentar desafios em jogos também ensina as crianças a serem persistentes e a lidar com a derrota de maneira construtiva. Isso promove a resiliência emocional e a capacidade de superar obstáculos, habilidades valiosas não apenas na educação, mas também na vida cotidiana.

A presença do lúdico no desenvolvimento dos alunos é fundamental, uma vez que tem como objetivo promover o crescimento em várias dimensões, incluindo a cognitiva, intelectual, social e física. Como explica Dohme (2008, p. 22), os jogos e brincadeiras contribuem para o aprimoramento físico, melhorando a destreza, equilíbrio e acuidade dos sentidos. Além disso, também estimulam o desenvolvimento mental, aprimorando a atenção, memória, raciocínio e lógica, enquanto promovem a interação social ao enfatizar a importância de seguir regras e trabalhar em equipe.

A integração da ludicidade na sala de aula nos anos iniciais é uma estratégia pedagógica valiosa que oferece uma ampla gama de benefícios cognitivos, sociais e emocionais. Os jogos não apenas tornam a aprendizagem mais envolvente, mas também contribuem para o desenvolvimento holístico das crianças. Portanto, ao escolher e implementar cuidadosamente jogos educacionais, os educadores podem aprimorar significativamente a experiência de aprendizagem de seus alunos, preparando-os para um futuro de sucesso acadêmico e pessoal.

Em resumo, os jogos e brincadeiras desempenham um papel crucial no processo educacional, fornecendo um ambiente estimulante que promove o desenvolvimento integral dos alunos. Ao envolver os alunos de forma lúdica e significativa, essas práticas pedagógicas têm o potencial de tornar o processo de aprendizado mais eficaz e prazeroso, contribuindo para a formação de indivíduos mais competentes e capacitados.

A ludicidade na prática docente

A ludicidade estimula o desenvolvimento cognitivo das crianças e dos alunos em geral. O ato de brincar e jogar envolve a exploração ativa, a resolução de problemas e o pensamento crítico. Os alunos são desafiados a encontrar soluções criativas para os desafios apresentados durante atividades lúdicas. Isso contribui para o desenvolvimento de habilidades intelectuais essenciais, como raciocínio lógico, tomada de decisão e pensamento abstrato. Além disso, a ludicidade pode tornar o processo de aprendizagem mais atraente, aumentando o engajamento e a motivação dos alunos.

O papel do educador desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, sendo ele o mediador que desempenha um papel central na organização e facilitação das atividades educacionais. É através do seu engajamento e orientação que os alunos são guiados em direção a uma aprendizagem significativa. Neste contexto, o educador assume diversas responsabilidades, incluindo a adaptação das atividades de acordo com as fases de desenvolvimento de cada aluno.

A abordagem lúdica, quando aplicada na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, requer que o educador considere cuidadosamente as necessidades dos alunos. A ludicidade deve ser um dos principais elementos norteadores do processo de ensino-aprendizagem, proporcionando um ambiente de aprendizado estimulante e desafiador. Dessa forma, as crianças ficam mais motivadas para aprender, pois a abordagem lúdica introduz constantes desafios, tornando o aprendizado envolvente e prazeroso (Marinho et al, 2007, p. 86).

O lúdico, por meio de atividades como jogos e brincadeiras, permite a preparação de aulas de maneira diversificada, menos convencional e mais interativa. Isso promove a interação entre os alunos e entre os alunos e o educador, criando um ambiente onde todos aprendem enquanto se divertem. O jogo é visto por Piaget (1994) como um processo de ajuda ao desenvolvimento da criança, acompanhando-a em seu crescimento.

No processo de alfabetização, é fundamental que o educador utilize atividades lúdicas para tornar a aprendizagem mais envolvente e eficaz. O lúdico auxilia no desenvolvimento de várias áreas do cérebro, tor-

nando o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente do que atividades convencionais separadas por áreas cerebrais (Marinho et al, 2012, p. 85).

Além disso, as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos físicos, afetivos, intelectuais e sociais. Elas estimulam a organização do conhecimento, a construção de conceitos, a expressão oral e corporal, o desenvolvimento de habilidades sociais e a redução da agressividade (Marinho et al, 2007, p. 88).

No entanto, para que o educador desempenhe com sucesso seu papel, é essencial que as instituições escolares e o corpo administrativo ofereçam o suporte necessário. Isso inclui a preparação adequada das instalações, equipamentos e materiais, bem como a formação educacional voltada para o uso eficaz do lúdico como ferramenta pedagógica.

A escolha das atividades lúdicas deve ser adaptada às características da turma e de cada aluno individualmente. Através dessa adaptação, o educador pode avaliar continuamente o progresso dos alunos e ajustar suas práticas pedagógicas conforme necessário (Barbosa, 2003, p. 19).

É importante enfatizar que as atividades lúdicas não devem ser transformadas em atividades mecânicas e repetitivas, cujo único objetivo é o cumprimento dos conteúdos escolares. O lúdico deve permanecer como um elemento de aprendizado que promove a espontaneidade e a criatividade dos alunos (Santos, 1998, p. 57).

O educador também desempenha um papel fundamental na promoção do espírito de cooperação entre os alunos. As atividades lúdicas devem enfatizar a colaboração em vez da competição, permitindo que os alunos compartilhem conhecimentos e experiências uns com os outros (Santos, 1998, p. 52).

O papel do professor na prática da ludicidade é crucial e multifacetado. O professor desempenha um papel de guia, facilitador e mediador, criando um ambiente de aprendizagem enriquecedor e orientando os alunos em sua jornada de descoberta através das atividades lúdicas. Os principais aspectos do papel do professor na prática da ludicidade são:

- Facilitador da Aprendizagem Lúdica: O professor é responsável por selecionar ou criar atividades lúdicas apropriadas para os objetivos de ensino e o nível de desenvolvimento dos alunos. Isso envolve o planejamento cuidadoso das atividades, garantindo que sejam desafiadoras e relevantes para os objetivos de aprendizagem.

- Criação de Ambiente Favorável: O professor deve estabelecer um ambiente de sala de aula que promova a ludicidade, oferecendo espaço e recursos adequados para as atividades lúdicas. O ambiente físico deve ser organizado de maneira que os alunos se sintam motivados e à vontade para explorar, experimentar e brincar.

- Observação e Avaliação: Durante as atividades lúdicas, o professor deve observar atentamente o envolvimento dos alunos e seu progresso. A observação é crucial para identificar as necessidades individuais dos alunos, adaptar as atividades conforme necessário e avaliar o alcance dos objetivos de aprendizagem.

- Mediação: O professor desempenha o papel de mediador, fornecendo orientação e suporte quando necessário. Isso pode incluir a resolução de dúvidas, o estímulo ao pensamento crítico, a promoção da reflexão e o fornecimento de recursos adicionais. O professor também pode usar a técnica de scaffolding, que envolve fornecer suporte gradual à medida que os alunos ganham habilidades e confiança.

- Fomento da Colaboração e Comunicação: As atividades lúdicas frequentemente envolvem interações sociais. O professor deve incentivar a colaboração entre os alunos, promovendo a comunicação, o compartilhamento de ideias e a resolução conjunta de desafios. Essa interação social é fundamental para o desenvolvimento das habilidades interpessoais.

- Inclusão e Diversidade: É responsabilidade do professor garantir que as atividades lúdicas sejam inclusivas, adaptando-as para atender às necessidades e habilidades variadas dos alunos. Isso requer flexibilidade na abordagem, de modo que todos os alunos tenham a oportunidade de participar e se beneficiar.

- Motivação e Engajamento: O professor desempenha um papel importante em manter a motivação dos alunos durante as atividades lúdicas, oferecendo feedback positivo, reconhecendo o esforço e a realização, e criando um ambiente de aprendizagem agradável.

- Reflexão e Avaliação Contínua: Após as atividades lúdicas, o professor deve promover a reflexão, encorajando os alunos a analisar o que aprenderam e como podem aplicar esse conhecimento. Além disso, a avaliação contínua das atividades lúdicas ajuda o professor a ajustar sua abordagem e aprimorar o processo de ensino.

A ludicidade na prática docente é uma estratégia pedagógica eficaz que oferece inúmeros benefícios para o desenvolvimento holístico dos alunos. Educadores que incorporam a ludicidade em suas abordagens pedagógicas não apenas tornam o aprendizado mais envolvente, mas também promovem o desenvolvimento cognitivo, social e emocio-

nal de seus alunos. Essa abordagem inclusiva e motivadora é fundamental para preparar os alunos para o sucesso acadêmico e para a vida além da sala de aula. Portanto, a integração da ludicidade na prática docente é uma escolha pedagógica valiosa e necessária.

Em resumo, o educador desempenha uma função crucial no processo de ensino-aprendizagem, especialmente quando se utiliza o lúdico como ferramenta pedagógica. Ele deve criar um ambiente de aprendizado estimulante, adaptar as atividades às necessidades dos alunos, promover a cooperação e a criatividade, e garantir que o lúdico seja uma parte integral e significativa do processo educacional. Quando bem aplicado, o lúdico torna o aprendizado mais envolvente, significativo e prazeroso para os alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento integral.

A importância do lúdico no contexto da aprendizagem

A utilização do lúdico como estratégia de ensino é amplamente reconhecida no campo da educação. O termo "lúdico" refere-se a atividades e abordagens que envolvem jogos, brincadeiras, experimentação, criatividade e diversão no processo de aprendizagem. Esta prática pedagógica tem ganhado destaque devido à sua eficácia em cativar a atenção dos alunos e promover um ambiente de aprendizagem engajador. Neste contexto, a importância do lúdico na aprendizagem merece uma análise aprofundada.

A incorporação do lúdico no contexto da aprendizagem é uma abordagem pedagógica amplamente reconhecida por sua relevância no desenvolvimento cognitivo, emocional e social de crianças e, em muitos casos, de alunos de todas as idades. O termo "lúdico" refere-se a atividades e abordagens educacionais que têm como base o jogo, a brincadeira e a interação social, buscando promover a aprendizagem de maneira mais significativa e envolvente. A importância do lúdico no processo educacional é corroborada por diversos estudos e teorias pedagógicas, destacando vários aspectos relevantes.

Conforme destacado por Luckesi (2005), as brincadeiras lúdicas são atividades que proporcionam uma experiência de plenitude, envolvendo os participantes de forma integral, flexível e saudável. Essas atividades desempenham um papel fundamental na transformação dos alunos ao longo do tempo, moldando sua identidade e caráter por meio de exemplos, atividades e interações com educadores e colegas.

O lúdico desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo das crianças e dos aprendizes em geral. Ao envolver os alunos em atividades lúdicas, eles são estimulados a explorar, questionar e experimentar, o que promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como resolução de problemas, pensamento crítico e criatividade. A aprendizagem lúdica ajuda a tornar o conhecimento mais acessível e significativo, pois os alunos são incentivados a construir seu próprio entendimento por meio da exploração ativa.

Travalla e Casagrande (2007) ressaltam que as crianças são seres sociais com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas desde o nascimento. Elas têm desejos, interagem com as pessoas e são capazes de aprender com essas interações, compreendendo e influenciando seu ambiente. A ampliação das relações sociais, interações e formas de comunicação é essencial para o desenvolvimento infantil.

A motivação é um fator crucial no processo de aprendizagem, e o lúdico é uma ferramenta poderosa para aumentar o interesse e a motivação dos alunos. A natureza divertida e desafiadora das atividades lúdicas faz com que os alunos se sintam mais envolvidos e entusiasmados em relação ao aprendizado. Além disso, o lúdico cria um ambiente de sala de aula mais acolhedor, onde os alunos se sentem à vontade para expressar suas ideias e participar ativamente, reduzindo a ansiedade associada ao processo de aprendizagem.

Quando se discute a importância do lúdico no processo de alfabetização e letramento, é crucial considerar que as atividades lúdicas desempenham um papel vital no desenvolvimento intelectual, motor, físico, cognitivo e social dos alunos. Como afirma Alécio (2007), durante o processo de maturação da criança, o brinquedo e a motricidade estão intimamente ligados à afetividade e à inteligência. As atividades motoras associadas ao ato de brincar permitem que a criança desenvolva funções afetivas e intelectuais, promovendo a interação social, estimulando a criatividade e facilitando a compreensão do mundo ao seu redor.

O lúdico não apenas promove o desenvolvimento cognitivo, mas também desempenha um papel importante no desenvolvimento social e emocional. Atividades lúdicas frequentemente envolvem interações sociais, estimulando a colaboração, a comunicação e a resolução de conflitos entre os alunos. Isso é essencial para o desenvolvimento das habilidades interpessoais e emocionais, como empatia, autocontrole e habilidades de comunicação, que são igualmente importantes para o sucesso na vida.

O lúdico é uma abordagem inclusiva, uma vez que pode ser adaptado para atender às necessidades individuais dos alunos. Isso é particularmente relevante para alunos com diferentes estilos de aprendizagem e habilidades variadas. O professor pode personalizar atividades lúdicas para atender às necessidades específicas de cada aluno, garantindo que todos tenham a oportunidade

de aprender de maneira eficaz.

A alfabetização e o letramento representam desafios significativos para os alunos, uma vez que envolvem a compreensão de um código (as letras) e suas combinações (as palavras) a partir do zero. O uso de atividades lúdicas, ou ludicidade, desempenha um papel fundamental na facilitação desse processo de aprendizado, tornando-o simples e prazeroso. Conforme observado por Negrini (1997), é essencial que os educadores reconheçam a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento humano e promovam a disseminação de espaços lúdicos como parte de uma abordagem pedagógica inovadora.

Para que as atividades lúdicas sejam eficazes, é fundamental que sejam planejadas levando em consideração o ponto de vista das crianças, e não apenas o dos educadores. O que pode parecer fácil para um adulto pode ser desafiador para um aluno. Como apontam Lechinhoski e Pichini (2007), os adultos, incluindo os professores, tendem a enxergar a alfabetização sob sua própria perspectiva, o que pode levar a equívocos sobre o que é fácil ou difícil para as crianças. Portanto, o lúdico desempenha um papel crucial no processo de alfabetização e letramento, tornando a aprendizagem significativa e prazerosa ao considerar as necessidades e a perspectiva das crianças.

A importância do lúdico na aprendizagem é evidente nas inúmeras maneiras pelas quais essa abordagem pedagógica enriquece o processo educativo. Ao promover o desenvolvimento cognitivo, a motivação, as habilidades sociais e emocionais, bem como a inclusão, o lúdico se estabelece como uma estratégia valiosa no campo da educação. Os educadores são incentivados a incorporar o lúdico em suas práticas pedagógicas, reconhecendo seu papel fundamental na promoção de aprendizado significativo e no desenvolvimento global dos alunos.

Em resumo, o lúdico desempenha um papel fundamental na promoção de uma aprendizagem mais eficaz, envolvente e significativa. Sua inclusão no contexto da aprendizagem é fundamental para criar um ambiente educacional que atenda às necessidades de desenvolvimento integral dos alunos e estimule seu interesse pelo conhecimento. Portanto, a valorização e a integração do lúdico nas práticas pedagógicas representam um importante avanço na qualidade da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade desempenha um papel fundamental na educação de crianças e adolescentes, proporcionando um aprendizado prazeroso e de fácil assimilação. A problematização que norteou este estudo foi: "Qual a importância da utilização do lúdico no processo de ensino-aprendizagem da alfabetização e letramento?".

A análise realizada permitiu concluir que a utilização do lúdico no processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais é de extrema importância. Essa abordagem pedagógica possibilita que os alunos absorvam de maneira mais eficaz e significativa o conhecimento necessário para adquirir a alfabetização e o letramento. Através das atividades lúdicas, os alunos se envolvem de forma ativa e prazerosa, o que contribui para o seu engajamento e interesse no processo de aprendizagem.

Além disso, ficou evidente que o papel do educador é crucial nesse processo. O educador desempenha o papel de planejar, montar e aplicar as atividades lúdicas que favorecem a aprendizagem dos alunos. Ele atua como mediador, estimulando a participação ativa dos estudantes e proporcionando um ambiente propício para a construção do conhecimento. No entanto, para que o educador possa desempenhar esse papel de forma eficaz, é fundamental que a escola esteja preparada para a implementação das atividades lúdicas, disponibilizando recursos e espaços adequados.

Em resumo, a ludicidade é uma abordagem pedagógica valiosa que promove a aprendizagem de forma prazerosa e eficaz na alfabetização e letramento. O educador desempenha um papel central nesse processo, e a escola deve estar apta a apoiar a implementação dessas práticas pedagógicas para que os benefícios sejam maximizados no desenvolvimento educacional das crianças e adolescentes.

Este estudo contribui para o avanço do conhecimento nesta área, porém, reconhecemos que ainda existem diversas lacunas a serem exploradas. Portanto, o presente trabalho deixa o tema em aberto, convidando pesquisadores a empreenderem investigações adicionais, com ênfase nas pesquisas de campo, a fim de aprofundar nossa compreensão e fornecer novos insights sobre o assunto.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Maria. A importância do lúdico na alfabetização. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC, 2007.

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

CASAGRANDE, Juliana; TRAVALHA, Cleversin Aparecida. O lúdico no processo de alfabetização: Lúdico e Alfabetização. Curitiba. Juruá, 2007.

DOCKRELL, J. et. al. Crianças com dificuldades de aprendizagem: Uma abordagem cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DOHME, Vania. O valor educacional dos jogos: jogos e dicas para empresas e instituições de educação. Petrópolis, TJ: Vozes, 2008.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1994.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARINHO, Hermínia R. B.; MATOS JUNIOR, Moacir A.; SALLES FILHO, Nei Alberto; FINCK, Silvia Christina M. Pedagogia do movimento: universo lúdico e psicomotricidade. Curitiba: IBPEX, 2012.

MARINHO, Hermínia Regina Bugeste; et al. Pedagogia do movimento: universo lúdico e psicomotricidade. 2 ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

NEGRINE, A. Brinquedoteca: teoria e prática. In: SANTOS, S. M. P. dos. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

RAMOS, José Ricardo da Silva. Dinâmicas, Brincadeiras e Jogos Educativos, Rio de Janeiro. editora DP&A, 2003.

SANTOS, C. A. dos. Jogos e atividades lúdicas na alfabetização. Rio de Janeiro: SPRINT, 1998.

SANTOS, Santa Marli Pires dos Santos; CRUZ, Dulce Regina Mesquita da. Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores em creche. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SANTOS, Santa Marli Pires dos Santos; CRUZ, Dulce Regina Mesquita da. Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis, RJ; Vozes, 2000.

TARTUCE, T. J. A. Métodos de pesquisa. Fortaleza: UNICE – Ensino Superior, 2006. Apostila.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

DENIS RICARDO BEZZERRA

RESUMO

Ao indagarmos aos docentes do ensino fundamental sobre os proveitos da Ginástica para crianças do primeiro ao quarto ano, sem dúvida receberemos respostas positivas. A psicomotricidade consiste em uma atividade complexa, uma aptidão, um comportamento específico que une e entrelaça elementos motores e psicológicos ligados às funções perceptivas, sensoriais, intelectuais e ao avanço motor, envolvendo a recepção de informações e a execução adequada da resposta. Os educadores frequentemente são orientados pelo senso comum, o que acarreta sérios prejuízos para a Educação e a Sociedade. Por conseguinte, o propósito desta pesquisa qualitativa é evidenciar o papel crucial da Educação Física, uma vez que se vale do recurso didático mais substancial à sua disposição: o corpo em suas múltiplas dimensões. Nesse estudo, foi dada primordial ênfase à participação do discente e à metamorfose de suas ações pedagógicas, favorecendo o desenvolvimento de sua presença como agente atuante na sociedade, capaz de tomar decisões pessoais e conscientes a respeito dos valores que adota.

Palavras-chave: Educação e Sociedade; Elementos Motores; Psicomotricidade.

INTRODUÇÃO

Os conteúdos ministrados nas aulas de Educação Física devem possuir relevância societal, adaptando-se às características sócio-cognitivas dos estudantes. O discente necessita compreender e confrontar os saberes populares com o conhecimento científico, a fim de potencializar sua vasta reserva de aprendizado.

Há uma abordagem de ensino que transmite os conteúdos de forma simultânea, sem separá-los em estágios distintos, sendo que esses mesmos conteúdos são abordados de maneiras diversas e aprofundadas nas séries posteriores.

A Educação Física pode ser concebida como parte integrante da educação, estando diretamente relacionada e influenciada pelas pedagogias e suas correntes.

Cada abordagem da Educação Física Escolar surge de uma corrente pedagógica, de uma perspectiva educacional que, por sua vez, deriva de uma teoria filosófica. Conforme afirmado por Moreira (2001), a Educação Física praticada no ambiente escolar se fundamenta em bases teórico-filosóficas.

Dessa forma, é evidente que a Educação Física, há décadas, tem como propósito proporcionar um prazer funcional, com ênfase fundamental no movimento. Seu intuito é permitir ao educando explorar a diversidade de suas capacidades cinéticas, ampliando seu horizonte disponível. Contudo, mais do que apenas exercícios físicos, ela é educação, pois por meio da seleção e organização das atividades, o educador busca alcançar seus objetivos educacionais.

Essa afirmação continua atual, como também destacado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997, que ressaltam que a prática da Educação Física escolar pode promover a autonomia dos alunos ao monitorar suas próprias atividades, regular o esforço, estabelecer metas, conhecer suas potencialidades e limitações, além de distinguir situações de trabalho corporal que possam ser prejudiciais à saúde. O início precoce, o foco na performance e o imediatismo negligenciam a singularidade de cada aluno, que é único em suas capacidades e limitações. Os movimentos se tornam estereotipados, gerando conformismo pela falta de exercício crítico e espaço para a criação.

A Educação Física permite vivenciar diferentes práticas corporais provenientes de diversas manifestações culturais, sendo considerada uma combinação variada de influências presentes na vida cotidiana. Por meio das danças, esportes e jogos, que compõem um vasto patrimônio cultural a ser valorizado, conhecido e apreciado.

A Educação Física desempenha um papel fundamental no desenvolvimento psicomotor das crianças e dos jovens. Por meio de atividades físicas e esportivas, essa disciplina contribui de maneira significativa para o aprimoramento das habilidades motoras, cognitivas e emocionais dos indivíduos.

O desenvolvimento psicomotor refere-se à integração entre os aspectos psicológicos e motores do ser humano. Trata-se da capacidade de coordenar os movimentos corporais, controlar o equilíbrio, aperfeiçoar a agilidade, a velocidade, a força e a resistência física. Além disso, envolve também o desenvolvimento das habilidades perceptivas, como a percepção espacial, a coordenação visomotora e a capacidade de orientação no espaço.

A Educação Física oferece uma ampla variedade de atividades que estimulam o desenvolvimento psicomotor. Jogos, brincadeiras, exercícios físicos e esportes proporcionam oportunidades para que os alunos explorem e aprimorem suas habilidades motoras, ao mesmo tempo em que desenvolvem capacidades cognitivas, como a concen-

tração, a tomada de decisões e a resolução de problemas.

Além disso, a prática regular de atividades físicas promove a saúde física e mental dos estudantes. O exercício físico estimula a liberação de endorfinas, substâncias relacionadas ao bem-estar e à sensação de prazer. Isso contribui para a redução do estresse, o aumento da autoestima e a melhoria do humor, aspectos essenciais para um desenvolvimento psicomotor saudável.

A Educação Física também desempenha um papel importante na socialização e na formação de valores. Durante as aulas e a prática esportiva, os alunos aprendem a trabalhar em equipe, a respeitar as regras e os limites, a lidar com a competitividade de forma saudável e a valorizar a diversidade. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento emocional e social dos indivíduos, preparando-os para a convivência em sociedade.

É fundamental destacar que a Educação Física deve ser inclusiva, valorizando as potencialidades de cada aluno e proporcionando adaptações quando necessário. Dessa forma, todos os estudantes têm a oportunidade de vivenciar os benefícios da prática de atividades físicas e esportivas, independentemente de suas habilidades motoras.

A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA

É essencial que o profissional especializado em Educação Física esteja atento às diferentes fases do desenvolvimento motor, a fim de criar aulas atrativas e alcançar os objetivos propostos. O aspecto lúdico da Educação Física na escola se diferencia do brincar em casa, pois é um brincar orientado, que ensina, por exemplo, como movimentar o corpo. Na escola, o aluno está sendo constantemente orientado e monitorado durante as atividades. O brincar, frequentemente presente nas aulas de Educação Física, desempenha um papel fundamental no aprendizado dos conteúdos escolares, indo além da abordagem puramente verbal da educação.

Ao escrever, a criança precisa ter noção espacial para posicionar as letras no papel, adaptando sua forma e tamanho ao espaço disponível, seguindo a direção da esquerda para a direita e de cima para baixo, e utilizando o controle motor adequado para segurar o lápis com a pressão correta. Segundo Colello (1995), a escrita é uma atividade essencialmente motora, separada de qualquer outro aspecto do desenvolvimento, seja afetivo, cognitivo ou social. O entendimento de conceitos como perto, longe, dentro, fora, atrás, na frente, direita, esquerda, embaixo, em cima, alto e baixo é necessário nesse processo.

Fonseca (1983) defende que, na aprendizagem da leitura e escrita, a criança deve seguir a sequência correta das letras, dos sons e das palavras, e que a estruturação temporal exerce uma influência significativa na adaptação escolar e na aprendizagem.

De acordo com Fávero (2004), a escrita demanda o desenvolvimento de habilidades específicas e um esforço intelectual proporcionalmente maior em relação às aprendizagens anteriores da criança. A comunicação por meio da escrita envolve códigos que variam de acordo com a cultura, e sua aprendizagem ocorre por meio de cópias, ditados e escrita livre. Uma adequada habilidade motora é essencial para a realização satisfatória da atividade, pois certas habilidades são necessárias para que a escrita ocorra de forma adequada. A aprendizagem não se concretiza se não for registrada no corpo.

Compreender a consciência corporal significa reconhecer o corpo como meio pelo qual o indivíduo se relaciona consigo mesmo, com os outros e com o ambiente, refletindo e tendo consciência de suas ações. O corpo é moldado pela história, sociedade, cultura e subjetividade. Portanto, considera-se importante abordar o esquema corporal, a imagem corporal e os aspectos simbólicos e sociais.

Segundo Negrine (1980) e Fávero (2004), a organização motora é fundamental para o desenvolvimento das funções cognitivas, percepções e esquemas motores da criança. As atividades psicomotoras básicas devem constituir a base das aprendizagens escolares, e seu progresso é determinante para a aprendizagem da leitura e escrita.

O indivíduo passa por diferentes fases de desenvolvimento motor, nas quais as habilidades motoras básicas de locomoção, equilíbrio e manipulação são aprimoradas. No início, as manifestações e tarefas motoras são simples, mas gradualmente se tornam mais complexas, tornando o período de zero a seis anos de idade crucial para o repertório motor das crianças. O desenvolvimento corporal ocorre por meio de ações, experiências, percepções, movimentos, expressões e brincadeiras corporais. Na infância, as experiências e brincadeiras corporais desempenham um papel extremamente importante no desenvolvimento, valorizando o corpo na formação do sujeito e na aprendizagem.

Para o ser humano, o corpo é o ponto de referência para conhecer e interagir com o mundo, sendo a base para o desenvolvimento cognitivo e conceitual, incluindo a aprendizagem da alfabetização. Portanto, o desenvolvimento do movimento por meio da psicomotricidade auxilia a criança a adquirir conhecimento do mundo, enquanto cabe à escola a responsabilidade de promover um desenvolvimento global e proporcionar atividades que levem à harmoniosa evolução da criança profissional especializado em Educa-

ção Física precisa estar atento às diferentes etapas do desenvolvimento motor, a fim de criar aulas cada vez mais atrativas e alcançar o sucesso nos objetivos propostos. A abordagem da Educação Física na escola difere daquela em casa, pois envolve brincadeiras instrutivas que ensinam, por exemplo, como movimentar o corpo. Na escola, o aluno está recebendo instruções e sendo monitorado durante todo o tempo.

A prática frequente de brincadeiras durante as aulas de Educação Física é de extrema importância para o aprendizado dos conteúdos escolares, sendo oposta à abordagem exclusivamente verbal da educação.

Ao escrever, a criança precisa ter noção espacial para posicionar as letras no papel, adaptando sua forma e tamanho ao espaço disponível, seguindo a direção da esquerda para a direita e de cima para baixo, e utilizando o controle motor para segurar o lápis com a força adequada. Segundo Colello (1995), a escrita é fundamentalmente uma atividade motora, destacada de qualquer outro aspecto do desenvolvimento, seja afetivo, cognitivo ou social. A compreensão de conceitos como próximo, distante, dentro, fora, atrás, na frente, direita, esquerda, abaixo, acima, alto e baixo é necessária.

Fonseca (1983) argumenta que, na aprendizagem da leitura e escrita, a criança deve seguir a sequência correta das letras, dos sons e das palavras, e que a organização temporal tem grande influência na adaptação escolar e na aprendizagem.

De acordo com Fávero (2004), a escrita requer o desenvolvimento de habilidades específicas e um esforço intelectual proporcionalmente maior em relação às aprendizagens anteriores da criança. A comunicação por meio da escrita envolve códigos que variam de acordo com a cultura, e sua aprendizagem ocorre por meio de cópias, ditados e escrita livre. A escrita pressupõe um desenvolvimento motor adequado, pois certas habilidades são essenciais para que a atividade seja realizada satisfatoriamente. A aprendizagem não ocorre se não for registrada no corpo.

A CONSCIÊNCIA CORPORAL

A consciência corporal envolve o reconhecimento do corpo como meio pelo qual o sujeito se relaciona consigo mesmo, com os outros e com o ambiente, refletindo e tendo consciência de suas ações. O corpo é moldado pela história, sociedade, cultura e subjetividade. Portanto, é importante considerar o esquema corporal, a imagem corporal e os aspectos simbólicos e sociais.

Segundo Negrine (1980) e Fávero (2004), a organização motora é fundamental para o desenvolvimento das funções cognitivas, percepções e esquemas motores da criança. As aprendizagens escolares básicas devem ser exercícios psicomotores, e seu progresso é determinante para a aprendizagem da leitura e escrita.

O indivíduo passa por diferentes fases do desenvolvimento motor, nas quais as habilidades motoras básicas de locomoção, equilíbrio e manipulação são aprimoradas. Inicialmente, as manifestações motoras e as tarefas realizadas são simples e gradualmente se tornam mais complexas, tornando o período de zero a seis anos de idade essencial para o repertório motor das crianças. O desenvolvimento corporal é alcançado por meio de ações, experiências, percepções, movimentos, expressões e brincadeiras corporais. Na infância, as experiências e brincadeiras corporais desempenham um papel extremamente importante no desenvolvimento, valorizando o corpo na formação do sujeito e na aprendizagem.

Para o ser humano, o corpo é o ponto de referência para conhecer e interagir com o mundo, sendo a base para o desenvolvimento cognitivo e conceitual, incluindo a aprendizagem da alfabetização. Portanto, o desenvolvimento do movimento por meio da psicomotricidade auxilia a criança a adquirir conhecimento do mundo, e cabe à escola ser responsável pelo desenvolvimento global e fornecer atividades que promovam o desenvolvimento harmonioso da criança. (Fávero, 2004).

Conforme citado por Oliveira (1996), a psicomotricidade contribui para o processo de aprendizado da linguagem escrita ao buscar proporcionar ao aluno as condições necessárias para um bom desempenho acadêmico, permitindo que o indivíduo se reconheça como um ser corporal real e possibilite a expressão livre. Para adquirir habilidades intelectuais, é fundamental se movimentar. Além disso, de acordo com a mesma autora, a inteligência é vista como uma adaptação ao ambiente, e para que isso ocorra, é necessário que o indivíduo manipule adequadamente os objetos ao seu redor, o que deve começar antes mesmo das primeiras tentativas de escrita.

Portanto, é essencial estimular o desenvolvimento psicomotor da criança, pois isso é imprescindível para facilitar o processo de aprendizagem escolar. Através da consciência dos movimentos corporais e da expressão das emoções, a criança pode alcançar um desenvolvimento integral.

Devido à crescente preocupação em relação à alfabetização das crianças, diferentes áreas do conhecimento estão pesquisando e buscando maneiras de facilitar esse processo. Levando isso em consideração, assim como a problemática que envolve educadores e alunos na aquisição da leitura e escrita, esta pesquisa se concentrará na seguinte questão: Qual é a importância da consciência

corporal na aquisição da leitura e escrita?

Com o objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança, levando em consideração os aspectos motores, afetivos, sociais e intelectuais, é necessário facilitar a aprendizagem escolar por meio de atividades que estimulem a consciência dos movimentos corporais e a expressão das emoções.

Segundo Cunha (1990), o desenvolvimento psicomotor é extremamente importante, uma vez que as crianças com um nível mais avançado de desenvolvimento psicomotor e conceitual apresentam melhores resultados acadêmicos. Para que a escrita ocorra de maneira satisfatória, é necessário um desenvolvimento motor adequado. O ato de escrever não pode ser reduzido à decodificação de símbolos ou sinais, pois o processo de aquisição da linguagem escrita é complexo e anterior ao que é aprendido na instituição de ensino (CAGLIARI, 2000).

De acordo com Ferreira (1993), as aprendizagens deixam marcas no corpo, e a participação do corpo no processo de aprendizagem ocorre por meio da interação do sujeito com o ambiente. O conhecimento possui um nível de ação, que é executar os movimentos, e um nível figurativo, que se manifesta através das imagens que se inscrevem no corpo.

A habilidade do esquema corporal e da orientação espaço-temporal está intimamente relacionada ao desempenho das crianças na escrita, pois é necessário adequar o tamanho das letras ao local onde serão escritas, assim como compreender que a escrita se inicia de cima para baixo e da esquerda para a direita.

Se desde o início da educação formal forem desenvolvidas atividades e jogos psicomotores que estimulem a consciência corporal e a percepção espaço-temporal, o processo de aquisição da leitura e escrita será facilitado. Levando em consideração a importância do desenvolvimento de atividades psicomotoras que estimulem a criança de forma global, é necessária uma maior interação com os professores de educação física, a fim de que sejam desenvolvidas atividades práticas que visem à aquisição da leitura e escrita.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E O BRINCAR

Ao propor uma atividade, o professor deve ter em mente os objetivos que deseja alcançar. É importante destacar que, conforme Leite (1990), Freire e Oliveira (2004), o jogo envolve a submissão a regras próprias e objetivos de competição. Nessa perspectiva, a Educação Física pode ser caracterizada como algo que se aprende a fazer, não apenas como algo feito por fazer.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no que diz respeito aos alunos com necessidades especiais, é fundamental integrá-los ao grupo, respeitando suas limitações e, ao mesmo tempo, proporcionando o desenvolvimento de suas habilidades. Também é importante promover a convivência em grupo e a construção de atitudes de solidariedade, respeito e aceitação, sem preconceitos.

Conforme BRASIL (2001, p. 43), a função do professor de Educação Física também é "dar oportunidade para que os alunos tenham uma variedade de atividades. Essas atividades devem ser exercidas em diferentes habilidades, valorizando e respeitando as diferenças individuais". Os PCNs destacam os esportes, a dança, a ginástica, os jogos e as lutas como meios de atividades fundamentais para a formação do educando.

Crianças somente aprendem quando existe um programa elaborado com metas e objetivos a serem alcançados a curto e longo prazo, com atividades apropriadas a seu desenvolvimento, com estratégias voltadas para maximizar as oportunidades de práticas e com um sistema avaliativo de acordo com os objetivos inicialmente propostos (VALENTINI; TOIGO, 2006, p. 15)

Não se pode perder de vista que “o professor deve aprofundar no desenvolvimento de seu trabalho, formando por meio das aulas, atitudes de respeito mútuo, dignidade, solidariedade, afetividade e coletividade” (GUIMARÃES et al 2001, p.3).

Resgata-se um importante pensamento:

A observação e a vivência dentro de uma educação que descrimina e acentua a separação das classes sociais e da promoção do desenvolvimento integral do educando, nos faz repensar sobre o projeto de sociedade e de homem que pretendemos formar enquanto educadores (TOLKMITT, 1993 apud RHEINHEIMER, 2005, p. 85).

Para Grespan (2002, p. 84) “a educação física deve oportunizar para que todos os alunos desenvolvam suas potencialidades de forma democrática”.

Somente com a mudança de metodologia de trabalho a Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental estará promovendo a formação integral dos sujeitos e contribuindo para a formação de verdadeiros cidadãos. A Educação Física deve ser vista como um instrumento facilitador do desenvolvimento cognitivo, a qual contribui para a aprendizagem dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia do movimento emerge

nesse contexto como uma abordagem educacional que envolve o corpo organizado de forma racional em torno de seu eixo, servindo como referência para toda a organização espaço-temporal que permite a exploração do mundo. É uma atividade motora exploratória e inteligente, que sistematicamente organiza o espaço e o tempo, facilitando a estruturação do espaço gráfico.

A educação por meio do movimento deve ser empregada para que as crianças desenvolvam a noção de seu esquema corporal e outras noções essenciais para seu desenvolvimento, seguindo etapas específicas.

O docente responsável pela disciplina de Educação Física deve enfatizar as ações de colaboração e solidariedade, de forma a evitar que as brincadeiras se tornem meramente competitivas. Dessa forma, a criança poderá desenvolver sua autoconfiança, respeitando suas limitações e possibilidades.

O ato de brincar não pode ser caótico e desprovido de regras e conteúdos, mas sim essencial na educação infantil, pois contribui para o desenvolvimento motor e cognitivo da criança. O professor pode utilizar o brincar como recurso pedagógico, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AJURIAGUERRA, J. A Escrita Infantil – Evolução e Dificuldades. Porto Alegre – RS. Editora: Artes Médicas, 1988.

ALVES, R. C. S. Psicomotricidade I. 2007 Disponível em: http://www.psicomotricialves.com/PSICOMOTRICIDADEI.pdf Acessado em: 1 out.2023.

BUSS-SIMÃO, M. A Dimensão Corporal: Implicações no Cotidiano da Educação da Pequena Infância. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis – SC, 2009. Revista Internacional de Investigación en Educación.

BATISTA, Luís Carlos da Cruz. Educação Física no Ensino Fundamental. Rio de Janeiro: 2ª edição, Sprint, 2003.

BETTI, Mauro. A Educação Física na escola brasileira de 1º e 2º Graus- uma abordagem sociológica. São Paulo; USP,1991.

BOULCH, J.L. Educação Psicomotora. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984. BOULCH, J.L. A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil – Conhecimento de Mundo. Brasília, MEC/SEF. 1998.

DARIDO, S.C. Educação Física na Escola; questões e reflexões. Araras: Topázio, 1999. FAZENDA, I. Interdisciplinaridade um projeto em parceria. 3. ed. São Paulo: Lloyola, 1995.

GALLARDO, J. S. P; Educação Física: contribuições à formação profissional. Ijuí: ed. Unijuí, 2003.

GALLARDO, J.; OLIVEIRA, A. A. B. de e ARAVENA, C. Didática de Educação Física. A criança em movimento: jogo, prazer e transformação. São Paulo: FTD, 1998.

LE BOULCH, Jean. Educação Psicomotora: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LLEIXÀ, Arribas Teresa. A educação física de 3 a 8 anos. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEDINA, J. P. S. A Educação Física cuida do corpo e mente. Campinas: Papirus,1983.

MANTOVANI, Michelle. Movimento corporal na educação musical: influências de Emile Jaques Dalcroze. 2009. Tese (Mestrado em Música) - Universidade Estadual Paulista. São Paulo – SP.

RODRIGUES, Luís G.C e MARTINS, João Luís. Recreação: trabalho sério e divertido. São Paulo: ícone, 2002.

RIZZI, L.; HAYDT, R. C. Atividades lúdicas na educação da criança. São Paulo: Ática, 1987.

SOARES, C. Educação Física Escolar-conhecimento e especificidade. Mimeo,1995.

TISI, Laura. Educação Física e a alfabetização. Rio de Janeiro: Sprint 2004.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo – SP. Editora: Martins Fontes, 1987.

ZEIGELBOIM, B. S.; MANZONI, I. D. M.; JURKIEWICZ, A. L.; KLAGENBERG, J. M. B. K. F. A Avaliação Vestibular em Crianças com Distúrbios de Aprendizagem. Revista Pediatria Moderna, páginas 215 a 223. Edição Setembro-Outubro de 2006, ano 42 número 05. Disponível em: http://www.moreirajr.com.br/revistas.asp?fase=r003&id_materia=3429. Acessado em: 10 out.2023.

O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DIVANICE PEREIRA LIMA

RESUMO

A infância é a fase na qual a aprendizagem é fortemente influenciada, tanto pelo meio onde a criança está inserida, quanto no que se refere aos sujeitos com os quais interage. Desse modo, processo de desenvolvimento da criança sofre influências positivas e negativas a partir das experiências as quais vivenci. Diante desse contexto, quanto mais rico for o percurso de aprendizagem, mais amplo será o desenvolvimento da criança. A educação infantil é um espaço rico em possibilidades de aprendizagens no qual o brincar e as interações são os eixos norteadores. As práticas lúdicas são importantes, pois essa forma de linguagem possibilita conhecimento de si, do outro, da cultura e do mundo. Logo, a prática lúdica, bem como a mediação do docente no cotidiano escolar são ferramentas indispensáveis para que as crianças se desenvolvam integralmente. Sendo assim, faz-se necessário refletir diariamente sobre as propostas curriculares que permeiam o cotidiano das escolas de educação infantil, de modo que o planejamento contemple contextos educacionais que explorem contextos lúdicos; tempos e materiais que agucem as capacidades de aprender, descobrir, construir, compartilhar e ampliar saberes.

Palavras-chave: Brincar; Desenvolvimento integral; Educação Infantil.

ABSTRACT

Childhood is the phase in which learning is strongly influenced, both by the environment in which the child is inserted, and with regard to the subjects with whom he interacts. Thus, the child's development process suffers positive and negative influences from the experiences they experience. Given this context, the richer the learning path, the broader the child's development. Early childhood education is a space rich in learning possibilities in which playing, and interactions are the guiding principles. Ludic practices are important, as this form of language enables knowledge of oneself, the other, the culture and the world. Therefore, the ludic practice, as well as the teacher's mediation in the school routine, are indispensable tools for children to develop fully. Therefore, it is necessary to reflect daily on the curricular proposals that permeate the daily life of early childhood education schools, so that planning includes educational contexts that explore playful contexts; times and materials that sharpen the abilities to learn, discover, build, share and expand knowledge.

Keywords: To play; Comprehensive development; Child education.

INTRODUÇÃO

A criança é um ser total, completo e indivisível, dotada de sentimentos, sonhos, jeitos de ser, sentir, perceber, descobrir, imaginar, criar, interagir e agir no mundo ocorre por meio das experiências enquanto vivem e convivem. Essas experiências precisam qualificar as suas aprendizagens de modo a contribuir para o desenvolvimento global. O universo infantil estabelece instiga as aprendizagens, pois ele é rico em possibilidades.

Nessa fase de desenvolvimento as crianças ampliam as suas experiências, visões, aprendizagens e descobertas, a criança que brinca, que observa, que explora, que interage com o meio e com todos que dele fazem parte descobre constantemente, consegue aprender de forma lúdica, interativa e prazerosa respondendo aos estímulos aos quais é exposta, de forma cada vezes mais rápida.

É durante a infância que ocorrem interações entre o mundo e o meio em que a criança vive, por meio da relação com os sujeitos, espaços, objetos e materiais a crianças constrói sentido e atribui sentido ao que experiência, comunicando sentidos e significados a partir do movimento de experiência e experimento que essa criança vivencia cotidianamente.

Nesse período, as experiências tecem caminhos de possibilidades de modo que, o excesso ou a falta de estímulos pode interferir no processo de desenvolvimento. Nesse percurso a brincadeira é uma fonte inesgotável de aprendizagens, a partir da brincadeira, é possível construir conhecimento e ampliar a visão de mundo, logo, brincadeiras e desafios lúdicos contribuem significativamente nesse percurso vivido.

A brincadeira é um elemento essencial para o desenvolvimento das Culturas Infantis, pois atividades lúdicas e brinquedos é parte integrante da infância, nessa fase brincar é preciso para que as aprendizagens se ampliem. Quanto mais rico de possibilidades de interações e relações e mais diversificado for o meio onde acontece essa experiência, mais rico será seu aprendizado.

Nesse percurso, as experiências brincantes ampliam as possibilidades expressivas das crianças em um contexto que vai muito além da diversão e do comportamento lúdico, essa prática é imprescindível para o processo de ensino-aprendizagem em que as crianças produzem, adquirem e compar-

tilham conhecimentos. Logo, as brincadeiras contribuem para a ampliação de olhares, saberes e fazeres.

Na infância, o brincar é um caminho de possibilidades, a brincadeira também é uma forma de comunicação/expressão, por meio das práticas lúdicas a criança envolve-se e partilha com o outro, se conhece e conhece o outro, constrói a sua identidade, a sua autonomia, desenvolvendo e ampliando habilidades imaginativas; criativas; inventivas e expressivas, logo, o brincar é o caminho rico em aprendizagens na infância.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como objetivo o desenvolvimento integral das crianças em todas as dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural, na educação infantil bebês e crianças têm a oportunidade de viver a sua infância de maneira plena e prazerosa, por meio das interações e das brincadeiras, eixos norteadores da educação infantil.

Nos espaços de educação infantil, os jogos, as brincadeiras e as interações são os eixos norteadores do planejamento e das aprendizagens infantis. Nesse espaço os contextos lúdicos são essenciais para que a criança viva plenamente a sua infância, pois os jogos de faz de conta encantam e contribuem para o exercício da imaginação, da comunicação e socialização sendo o principal modo de expressão da infância.

Nesse percurso a criança vai ampliando suas formas de relacionar-se com o mundo, objetos e sujeitos que dele fazem parte. Para uma infância brincante de diversas experiências lúdicas é preciso possibilitar experiências que envolvam a criatividade, a imaginação, a fantasia e a descoberta, permitindo que as crianças sejam capazes de explorar, discernir e interpretar, usando seus sentidos e conhecimentos.

Para isso, o papel do profissional docente precisa retornar ao chão crianceiro, pensando, planejando e organizando ações que contemplem espaços e contextos para os corpos brincantes. Sendo assim, o planejamento, a intencionalidade pedagógica, bem como a organização de tempos, espaço e materiais contribuem para que as aprendizagens se ampliem na medida em que aconteçam. É fundamental compreender que o percurso formativo se faz indispensável para qualificar as experiências infantis potencializando as aprendizagens e contribuindo para o desenvolvimento global das crianças.

Esse trabalho visa, tanto, considerar a infância em seu sentido mais amplo, quanto compreender que as crianças têm o direito de brincar e a partir dele são capazes de construir e ampliar suas aprendizagens. Logo, as análises presentes nesse artigo mostram a importância das brincadeiras, concentrando-se no brincar e na organização de contextos lúdicos para as infâncias, destacando a contribuição dos espaços de educação infantil para o desenvolvimento integral das crianças em todos os aspectos.

DESENVOLVIMENTO

O Universo Infantil contempla um mundo vivo e dinâmico, uma infância brincante é direito da criança. Para que as crianças usufruam desse direito, bem como ampliem as suas possibilidades de aprendizagens é fundamental que elas participem de práticas integradas que contribuam com seu desenvolvimento integral em suas dimensões: intelectuais; físicas; sociais; éticas; morais e simbólicas, permeadas pelo exercício da ação coletiva, da autonomia, das interações, relações afetuosas e respeitosas.

É preciso tecer caminhos para uma educação integral, na qual a criança seja considerada em sua completude, em sua inteireza, em suas maneiras de ser e estar no mundo, sendo vista como um ser potente, capaz de aprender, ensinar, construir e compartilhar saberes, diante desse contexto se faz necessária, uma educação das sensibilidades, como afirma Alves, (2010), quando diz que o intelecto e o afeto não podem ser vistos de maneira isoladas, ou seja, estão mutuamente interligados.

Sendo assim, é fundamental apurar o olhar, caminhar para uma escuta ativa e atenta ao que nos dizem as crianças não apenas através dos contextos lúdicos que vivenciam, mas pela maneira como se expressam, como comunicam suas emoções, suas angústias, seus sentimentos, conflitos, alegrias, desagrados, interesses. Nesse percurso, o olhar sensível, atento, apurado, os laços afetivos, bem como as diferentes formas de interagir devem ser parte integrante do percurso vivido pelas crianças.

Educação é um ato de amor, a relação pedagógica quando perpassada pela afetividade e pela amorosidade oportuniza o desenvolvimento da educação como prática de liberdade e de humanização (FRElRE, 1987, p.79-80).

Na infância é fundamental considerar a importância da segurança emocional que o olhar carinhoso, sensível, atento e apurado transmite. O acolhimento permanente, as relações afetuosas que transmite segurança emocionada articulada aos gestos cuidadosos, ternos e as ações voltadas ao cuidar e educar também são indissociáveis proporcionando a formação de vínculos mais fortes e seguros na construção da segurança afetiva.

A criança deve viver uma infância plena, segura, acolhedora e rica em possibilidades de aprendizagens, em um ambiente agradável, seguro e desafiador permeado pelo brincar, pelas interações, situações cotidianas que envolvam a alegria e divertimen-

to, sendo um impulso no desenvolvimento da criatividade, na competência intelectual e emocional.

A educação infantil corresponde à primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade. Essa etapa precisa ser entendida em um sentido bastante amplo, pois é nessa fase, conhecida como a etapa das brincadeiras que as crianças irão se desenvolver integralmente é durante essa fase que ocorre o processo de humanização, socialização, compartilhamento de olhares, saberes e fazeres infantis ampliando as experiências sociais.

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

(BRASIL, LDB 9394/96)."

Nessa etapa, as experiências lúdicas são fundamentais tanto para o protagonismo infantil, quanto para incentivar as iniciativas das crianças; aguçar a curiosidade; instigar a participação ativa; o engajamento; a construção da identidade e da subjetividade estimulando as diferentes áreas de desenvolvimento da criança, por meio das ações que permeiam o cotidiano escolar.

As aprendizagens na educação infantil lúdico favorecem o desenvolvimento físico, intelectual e social da criança, ou seja, possibilita um desenvolvimento real, completo e prazeroso. Por meio das ações que permeiam o cotidiano escolar as crianças são incentivadas a participarem dos momentos lúdicos e interativos. Essas práticas lúdicas contribuem para a liberdade expressiva, criatividade imaginativa e para o desenvolvimento de habilidades sociais e intelectuais,

Ao longo do processo de aprendizagem é preciso promover um conjunto de ações significativas de atenção às necessidades intelectuais, fisiológicas e emoções das crianças, sendo assim, as ações realizadas para e com devem garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos pela BNCC: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar e Conhecer-se. Ao usufruírem de seus direitos e vivenciarem práticas significativas, as crianças ampliam suas possibilidades de aprendizagem.

Possibilitar uma educação integral envolve diferentes aspectos, o ambiente e as relações que neles se estabelecem fazem parte desse caminhar, pois o conjunto de experiências, aprendizados, ambientes e elementos aos quais uma criança é exposta interfere diretamente em seu desenvolvimento. Todo esse processo de desenvolvimento faz com que os laços de convivência e vivência comecem a ser exercitados através da socialização e dos estímulos de virtudes e valores.

Nesse contexto de aprendizagem e desenvolvimento integral, a escola tem um papel importante por ser um espaço de relações fora do contexto familiar. As escolas de educação infantil são espaços não domésticos que contribuem para o processo de desenvolvimento, para a socialização desenvolvimento global por meio das interações e da multiplicidade de experiências e das diferentes linguagens, os estímulos, as materialidades que esse ambiente contempla e possibilita.

Para um amplo desenvolvimento, as crianças precisam de ambientes, tempos, espaços, materiais e vivências que possibilitem ampliar suas formas de se expressar por meio das diferentes linguagens, despertando a curiosidade, observação, atenção, investigação e interpretação enriquecendo suas aprendizagens que só acontecem de fato pela atitude ativa da criança.

Nesse percurso de construção e compartilhamento de saberes, as escolas de educação infantil contemplam o misto de vivências. O ambiente escolar, como um espaço não doméstico cumpre a função sociopolítica e pedagógica, oferecendo condições e recursos para que todos que dela façam parte tenham seus direitos civis, humanos e sociais garantidos, a escola e as ações promovidas possibilitam vivências estimuladoras do desenvolvimento das crianças, acolhedoras de suas diversidades e promotoras de um pensar criativo e autônomo.

Na educação infantil, o brincar e as interações são os eixos norteadores do planejamento, no qual a criança é o centro de todo processo. Sendo assim, as ações devem ser planejadas para e com as crianças, A prática docente, bem como a organização de tempos, espaços e materiais devem contemplar os interesses das crianças, necessidades, dificuldades, ritmos e individualidades de forma permanente, flexível e revisitada.

A brincadeira é fundamental na infância, pois por meio dela, a criança aprende de forma prazerosa, através da socialização com as crianças e adultos e na participação de diversas experiências lúdicas. O brincar instiga a participação e engajamento, com ou sem o brinquedo, sendo uma forma de desenvolver a capacidade que a criança tem em manter-se ativa e participante, práticas lúdicas valorizam as diferentes formas de expressão e comunicação da criança.

As organizações de contextos lúdicos e interativos na educação infantil bem como a multiplicidade de experiências por meio das diferentes linguagens são de extrema importância tornando-se indissociáveis possibilitando que a criança possa observar; explorar; participar; experimentar; criar; imaginar e socializar a partir dessas práticas estimuladoras do desenvolvimento das crianças, aco-

lhedoras de suas diversidades e promotoras de um pensar criativo e autônomo.

Para isso é imprescindível pensar que a organização dos tempos, ambientes e materiais interferem diretamente nas aprendizagens das crianças, logo o fazer docente precisa contemplar práticas intencionalmente planejadas, permanentes revisitadas e avaliadas para qualificar as aprendizagens das crianças e (re significar o percurso vivido ampliando as possibilidades criativas, inventivas e expressivas. Práticas lúdicas devem fazer parte do cotidiano escolar contribuindo para o desenvolvimento integral instigando uma participação ativa.

O ambiente deve proporcionar às crianças conforto e bem-estar e, ao mesmo tempo, deverá oferecer-lhes amplas oportunidades de aprendizagem ativa [...] um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais (POST; HOHMANN, 2011, p.11).

O Cotidiano escolar precisa contemplar contextos lúdicos significativos e potentes no que se refere ao desenvolvimento integral, para qualificar as aprendizagens experiências das crianças e seus processos de aprendizagem, o ambiente e as ações que o permeiam devem possibilitar diferentes formas de aprender, construir e compartilhar conhecimento. Nesse percurso, docente e discente são participantes ativos nos processos de construção de conhecimentos em uma integração de saberes. O professor é mediador das aprendizagens e nesse caminho também se torna aprendiz.

No processo de ensino-aprendizagem o fazer docente é inacabado, o percurso formativo nutre e amplia esse fazer, é fundamental que profissional de educação, tenha uma postura ética, estética e reflexiva, que possibilite a criança um percurso de experiência. Sendo assim, uma aprendizagem colaborativa possibilita considerar as possibilidades de desenvolvimento de cada criança e explorar sua capacidade de aprender, buscando novos caminhos educacionais que atendam a pluralidade dos alunos.

Em um caminho de possibilidades as vivências se tornam mais significativas a partir do contato com diferentes materialidades, experiências plásticas; visuais; sensoriais permeadas por um ambiente e materiais intencionalmente planejados e organizados para a expressão criativa, para a liberdade expressiva; compartilhamentos, trocas, as contribuições ao saber construído, valorizando a imaginação criadora através de práticas lúdicas e interativas.

Experiências lúdicas contribuem para que as crianças sejam consideradas em sua integralidade, reconhecendo-as como capazes de agir para transformar, o brincar favorece a liberdade expressiva; a criatividade imaginativa; a interação; a construção da subjetividade e das iniciativas das crianças por meio de materiais expressivos, diferentes suportes, experiências diversas que envolvem plenamente os sentidos, possibilidades sonoras, corporais e visuais.

Por meio da atividade lúdica, a criança tem a oportunidade de ser o que é, de ser valorizada em sua integralidade, isso compreende seus ritmos; individualidades; dificuldades; suas inquietudes; necessidades de aprendizagens e contextos aos quais está inserida. Ao brincar, a criança cria enredos, narrativas, reproduz situações cotidianas, observa; imagina, explora; fantasia, deseja, aprende, experimenta, questiona e constrói sentidos, sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo que a cerca.

O brincar contribui para o desenvolvimento integral da criança na educação infantil, a organização de contextos lúdicos interativos, bem com a exploração dos ambientes internos e externos das escolas de educação infantil, possibilita o exercício da ação coletiva e da autonomia das crianças, nas suas investigações, isto é, na sua descoberta de si, dos outros e no conhecimento do mundo, tal vivência potencializa as aprendizagens das crianças.

Em meio às práticas lúdicas é possível destacar: Os jogos de exercício; Brincadeiras musicais; teatros; dramatizações com máscaras; fantoches; deboches; palitoches; brincadeiras cantadas; O brincar heurístico; o brincar livre; cantinhos lúdicos organizados para e com as acrianças; exploração sonora com instrumentos musicais ou objetos que produzem sons; materiais de largo alcance; momentos de faz de conta com bonecas de pano: materiais não estruturados como: fitas, cetim; barbantes; tecidos de diferentes texturas para aguçar a criatividade imaginativa.

Os jogos de faz de conta contemplam um Universo que encanta, quando a criança entra em contato com diferentes materialidades, ela desenvolve seu processo criativo com maior plenitude. Desse modo, é possível organizar contextos lúdicos com diferentes materialidades: Mesas; potes; cadeiras; tapetes; almofadas; carrinhos, bonecas, massa de modelar, argila, slime; quebra cabeças; cones; latas; monta-tudo; cordas; bolas; bexigas; jogos de encaixe; miniaturas; entre outros objetos e materiais que instigam a curiosidade e as descobertas das crianças.

Contudo, contextos lúdicos e interativos para as infâncias contribuem para que as aprendizagens das crianças se ampliem na educação infantil, pois essas práticas apresentam elementos que influenciam e desafiam favoravelmente o desenvolvimento em uma integração de saberes vinculados a prática social, ao conhecimento de si, do outro e de mundo.

CONCLUSÃO

A infância é a fase da experiência e do experimento, é o período no qual cérebro da criança responde prontamente aos estímulos aos quais ela é exposta, logo qualificar o percurso de experiências é fundamental. Nesse caminho de aprendizagem a Educação infantil, primeira etapa da educação básica contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança.

A educação infantil, por sua vez, pode consistir na primeira experiência de alteridade das crianças. Em outras palavras, na educação infantil, as crianças têm condições de conhecer, aprender, viver e ser em um ambiente rico em possibilidades e estímulos as potencialidades permitindo a integração de saberes em um ambiente lúdico e interativo.

A brincadeira é a principal atividade das crianças na educação infantil, é uma forma de expressão, nela emergem experiências de ação com o mundo, nela acontecem descobertas e aprendizagens, o que faz da brincadeira um ato de relação com o mundo e com os outros que se constitui como um processo sócio-histórico-cultural.

Na infância, brincar é preciso. E é por meio das práticas lúdicas que as crianças descobrem o mundo, se comunicam e se inserem em diferentes contextos sociais. Porém, favorecer a brincadeira na educação infantil não significa simplesmente, deixar que as crianças brinquem sem que seja feita nenhuma intervenção.

Planejar é preciso para oportunizar ás crianças o desenvolvimento e ampliação de seus conhecimentos, explorando sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. Desse modo, o fazer docente é imprescindível ao tecer caminhos para uma aprendizagem integral á partir de práticas lúdicas.

Nesse percurso de aprendizagens é preciso intencionalidade pedagógica, bem como pensar, (re) pensar, organizar e (re) organizar os contextos lúdicos de acordo com os interesses, necessidades, individualidades, dificuldades e contextos aos quais as crianças estão inseridas, logo, a observação, a escuta e as aprendizagens colaborativas fazem parte do percurso.

Por fim, valorizar o brincar é enaltecer a infância em seu sentido mais amplo, de modo que, tanto a participação ativa das crianças, quanto suas formas de sentir; descobrir; experienciar; imaginar; criar e expressar-se sejam valorizadas tendo em vista a ampliação das capacidades inventivas; expressivas e criativas, contribuindo para o desenvolvimento global e qualificando o percurso de aprendizagens das crianças na educação infantil

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. Dinâmica lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 2000.

BASSEDAS, E; HUGUET, Teresa e SOLE, Isabel. Aprender e ensinar na

educação infantil. Artes Médicas, 1999. Porto Alegre.

BUENO, Marcelo Cunha. No chão da Escola: Por uma infância que voa. Cachoeira Paulista, SP: Editora Passarinho, 2018.

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

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2017.

BRASIL. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: IMESP, SME/COPED. 2019.

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

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

FALK, Judit. Abordagem Pikler: Educação Infantil. São Paulo: Omnisciência,2022.

FALK, Judit. Educar os três primeiros anos: A experiência Pikler-Loczy. São Paulo: Omnisciência,2021.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. A gente gosta é de brincar com os outros meninos: relações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto: Afrontamento, 2004.

FREIRE, PAULO. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, A. O direito de brincar: a brinquedoteca. 4ª ed. São Paulo: Abrinq, 1996.

KÁLLÓ, Éva; BALOG, Gyorgy. As origens do brincar livre. São Paulo: Omnisciência, 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. 2010. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=497687

PIORSKI, Gandhy. Brinquedos no chão: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

POST, Jacalyn; HOHMANN, Mary. Educação de bebês em infantários. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

RIBEIRO, Suely de Souza. A Importância do Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância. 2013. Disponível em: https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia.

SANTOS, Alusair de Souza. Aprendendo e jogando na Educação Infantil. Universidade Candido Mendes, 2013.

SOUZA, Eulina Castro de. A importância do lúdico na aprendizagem. 2015. Disponível em: http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/A-import%C3%A2ncia-do-l%C3%BAdico-na-aprendizagem.aspx

SCHULTZ, S.; MULLER, Cristiane; DOMINGUES, A. A ludicidade e as suas

contribuições na escola. Jornada e Educação. Centro Universitário Franciscano.

SEBASTIANI, Márcia Teixeira. Fundamentos Teóricos e metodológicos da educação infantil. Curitiba: IESDE, Brasil, 2003.

TIRIBA, Lea. Educação infantil como direito e alegria. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

TONUCCI, Francesco. Com olhos de criança. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

REGISTRO DE REPRESENTAÇÃO SEMIÓTICA NA TEORIA DE RAYMOND DUVAL E MORETTI: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

ED CARLOS OLIVEIRA MOTA

Resumo

Este artigo investiga a aplicação do registro de representação semiótica na teoria de Raymond Duval e Moretti no contexto do ensino de matemática. Exploramos as perspectivas de ambos os teóricos sobre a natureza das representações semióticas e discutimos como esses conceitos podem enriquecer a prática pedagógica em matemática. Utilizando exemplos e análises detalhadas, destacamos a importância do registro de representação semiótica para promover a compreensão conceitual e a aprendizagem matemática significativa. Ao abordar a teoria de Duval, que explora a conexão entre diferentes registros semióticos, e a perspectiva de Moretti, que expande o conceito para incluir representações do mundo físico, demonstramos como a incorporação desses enfoques pode aprimorar a experiência de ensino e aprendizagem de matemática. Nossa análise revela que a abordagem de Duval e Moretti proporciona uma base sólida para melhorar o ensino de matemática, conectando conceitos abstratos a representações do mundo real. Isso não apenas promove a compreensão conceitual, mas também destaca a relevância da matemática na vida cotidiana dos alunos.

Palavras-chave: Registro de representação semiótica; Raymond Duval; Moretti; ensino de matemática; aprendizagem significativa.

Abstract

This article investigates the application of the semiotic representation framework within the theories of Raymond Duval and Moretti in the context of mathematics education. We explore the perspectives of both theorists on the nature of semiotic representations and discuss how these concepts can enrich pedagogical practices in mathematics. Through examples and detailed analyses, we highlight the significance of the semiotic representation framework in promoting conceptual understanding and meaningful mathematical learning. By addressing Duval's theory, which examines the connection between different semiotic registers, and Moretti's perspective, which extends the concept to include representations from the physical world, we demonstrate how incorporating these approaches can enhance the teaching and learning experience in mathematics. Our analysis reveals that Duval's and Moretti's approaches provide a strong foundation for improving mathematics education by connecting abstract concepts to real-world representations. This not only promotes conceptual understanding but also underscores the relevance of mathematics in students' daily lives.

Keywords: Semiotic representation framework, Raymond Duval, Moretti, mathematics education, meaningful learning.

1. Introdução

Diversos estudiosos concordam que as representações visuais são cruciais para a transmissão eficaz de informações, especialmente em ambientes de aprendizagem (Smith, 2012). Representações visuais, como gráficos e diagramas, podem simplificar conceitos abstratos, facilitando a compreensão de tópicos complexos. A comunicação é uma dimensão essencial do processo educacional, e a compreensão profunda das representações semióticas desempenha um papel crucial no ensino e na aprendizagem de matemática. Neste artigo, exploramos a aplicação do registro de representação semiótica na teoria de Raymond Duval e Moretti, com foco nas implicações significativas para aprimorar a prática pedagógica no contexto matemático.

A teoria de Duval propõe uma abordagem inovadora ao registro de representação semiótica, destacando a importância de explorar múltiplas formas de representações, como símbolos, gráficos e linguagem, para aprofundar a compreensão conceitual. Ao introduzir o conceito de "cognição do campo", Duval enfatiza a conexão entre diferentes registros semióticos, proporcionando aos estudantes ferramentas para transitar fluidamente entre diferentes formas de representações matemáticas. Além disso, a perspectiva de Moretti amplia ainda mais o escopo do registro de representação semiótica, incluindo a dimensão semiótica do ambiente físico como fonte de enriquecimento conceitual.

No cenário educacional atual, onde a busca pela aprendizagem significativa é primordial, compreender como as teorias de Duval e Moretti podem ser aplicadas ao ensino de matemática oferece uma oportunidade empolgante para ampliar o alcance da aprendizagem matemática. Nossa análise examina como a interação dinâmica entre diferentes registros semióticos e a incorporação de elementos do ambiente físico podem promover uma compreensão mais profunda dos conceitos matemáticos, ao mesmo tempo em que despertam o interesse dos alunos e tornam a matemática mais relevante para suas vidas.

No decorrer deste artigo, abordaremos detalhadamente as perspectivas de Duval e Moretti sobre o registro de representação semiótica, exploraremos sua aplicação

no contexto do ensino de matemática e analisaremos os benefícios que essas abordagens podem trazer para a prática pedagógica. Ao fazê-lo, esperamos fornecer insights valiosos para educadores e pesquisadores interessados em aprimorar a experiência de ensino e aprendizagem de matemática, criando ambientes que estimulem a compreensão conceitual profunda e a conexão com o mundo real.

A comunicação é uma dimensão intrínseca à experiência humana e assume um papel fundamental na disseminação e construção do conhecimento. No contexto educacional, a habilidade de transmitir e assimilar informações de maneira eficaz é uma pedra angular do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o conceito de registro de representação semiótica emerge como um elemento essencial para decodificar e comunicar significados complexos. Este artigo se propõe a investigar a aplicação desse conceito enriquecedor nas teorias de Raymond Duval e Moretti, explorando suas implicações na promoção de um ensino mais efetivo e significativo da matemática.

A teoria de Raymond Duval oferece uma abordagem abrangente para compreender como diferentes registros semióticos, como linguagem, símbolos e gráficos, interagem para construir significado. Seu conceito de "cognição do campo" sugere que esses registros estão intrinsecamente conectados em uma rede cognitiva que permite aos alunos trânsitos fluidos entre diferentes formas de representações. Paralelamente, a visão de Moretti expande o registro de representação semiótica ao incorporar a dimensão do mundo físico como um reservatório de representações. Moretti argumenta que os objetos e contextos cotidianos podem se tornar recursos valiosos para enriquecer a compreensão de conceitos matemáticos.

Em um contexto educacional cada vez mais voltado para a aprendizagem significativa, a aplicação das perspectivas de Duval e Moretti no ensino de matemática oferece uma oportunidade enriquecedora. Ao explorar a interação entre registros semióticos diversos e ao incorporar elementos tangíveis do mundo real, os educadores podem cultivar ambientes de aprendizagem que fomentam uma compreensão profunda e conectam conceitos abstratos com situações concretas. A interdisciplinaridade dessas teorias também permite explorar novos horizontes na maneira como a matemática é ensinada e compreendida.

Nos próximos segmentos deste artigo, examinaremos em detalhes as perspectivas teóricas de Duval e Moretti em relação ao registro de representação semiótica. Além disso, exploraremos como esses conceitos podem ser aplicados no contexto específico do ensino de matemática, destacando os benefícios potenciais para alunos e educadores. Ao investigar essas abordagens, esperamos fornecer insights valiosos que auxiliem na construção de uma educação matemática mais envolvente, significativa e eficaz.

2. Desenvolvimento

O desenvolvimento do artigo científico sobre o tema "Registro de Representação Semiótica relacionada à teoria de Raymond Duval e Moretti no ensino de matemática" abrange uma ampla gama de aspectos e implicações fundamentais para a educação matemática. Durante essa seção, foram explorados tópicos cruciais relacionados à aplicação das estruturas de representação semiótica de Duval e Moretti, incluindo sua relevância na promoção da compreensão matemática, o estímulo ao pensamento crítico, a conexão com o mundo real e a integração da tecnologia educacional.

Um aspecto notável do desenvolvimento é a ênfase na transformação da abordagem educacional. A aplicação dessas estruturas não se limita a uma simples transferência de conhecimento, mas envolve uma mudança fundamental na forma como os educadores abordam o ensino da matemática. Eles são desafiados a se tornarem facilitadores do aprendizado, orientando os alunos a se tornarem exploradores ativos e independentes de conceitos matemáticos. Essa abordagem é crucial para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia do aluno.

Além disso, o desenvolvimento destaca a importância da pesquisa contínua e da colaboração entre educadores, pesquisadores e especialistas em tecnologia. Essa colaboração é essencial para a evolução da educação matemática e para o desenvolvimento de recursos educacionais inovadores que aproveitem ao máximo o potencial das estruturas de representação semiótica.

No geral, o desenvolvimento fornece uma visão abrangente das implicações e oportunidades que surgem da aplicação das estruturas de representação semiótica no ensino de matemática. Ele ressalta não apenas os benefícios cognitivos, mas também as implicações pedagógicas e culturais dessa abordagem, destacando seu potencial para preparar os alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo de maneira informada e habilidosa.

2.1 O Papel dos Registros Semióticos no Desenvolvimento Conceitual

Tanto as estruturas de representação semiótica de Duval quanto de Moretti destacam o papel fundamental dos registros semióticos no estímulo ao desenvolvimento conceitual na matemática. A ênfase de Duval em navegar entre diferentes registros incentiva os alunos a se envolverem profundamente

com as ideias matemáticas e a discernirem relações que podem não ser imediatamente evidentes dentro de uma única representação. Esse processo de tradução e transposição aprimora a flexibilidade cognitiva dos alunos e cultiva uma compreensão robusta de conceitos matemáticos que transcende as fronteiras de representações simbólicas ou visuais específicos.

A extensão do framework semiótico de Moretti para o mundo físico adiciona uma camada intrigante a esse processo de desenvolvimento. Ao reconhecer o potencial semiótico de objetos e cenários cotidianos, os educadores podem despertar curiosidade e exploração, permitindo que os alunos vejam a matemática como uma disciplina dinâmica e relevante. A integração de representações do mundo real na jornada de aprendizado incentiva os alunos a abordarem problemas matemáticos de ângulos diversos, promovendo um senso de criatividade e adaptabilidade que é inestimável em um cenário educacional em constante evolução. 2.2 Estratégias Pedagógicas para o Engajamento Semiótico

A implementação das estruturas de Duval e Moretti na educação matemática requer uma integração cuidadosa de estratégias pedagógicas que facilitem o engajamento semiótico. Os educadores podem adotar uma abordagem multimodal, aproveitando recursos visuais, explicações verbais e objetos físicos para atender a diferentes estilos de aprendizagem e melhorar a acessibilidade de conceitos matemáticos. Ao incentivar os alunos a traduzirem entre diferentes registros, os educadores os capacitam a desenvolver um conjunto mental mais abrangente e flexível para a resolução de problemas.

Além disso, a incorporação de cenários do mundo real, como proposto por Moretti, convida os educadores a criar experiências de aprendizado autênticas que unam a teoria à prática. Por exemplo, ao ensinar estatísticas, os educadores poderiam analisar conjuntos de dados derivados de eventos atuais ou dos interesses dos alunos, demonstrando como os princípios estatísticos estão em jogo no mundo real. Ao ancorar os conceitos matemáticos em contextos relacionáveis, os educadores não apenas aprimoram a compreensão dos alunos, mas também cultivam um senso de alfabetização matemática que se estende além da sala de aula.

2.2 Cultivando Disposições e Mentalidades Matemáticas

Um aspecto muitas vezes negligenciado, mas crucial, da educação matemática é o cultivo de disposições e mentalidades matemáticas. As estruturas de Duval e Moretti têm o potencial de impactar significativamente as atitudes dos alunos em relação à matemática. Ao demonstrar a diversidade e a relevância das representações matemáticas, os educadores podem dissipar a ideia de que a matemática é uma disciplina rígida e esotérica. Em vez disso, os alunos podem desenvolver uma mentalidade de crescimento que abraça desafios e encara erros como oportunidades de aprendizado, espelhando a natureza dinâmica do engajamento semiótico.

Além disso, a incorporação do mundo físico por Moretti enfatiza a interconexão da matemática com a vida cotidiana. Isso pode capacitar os alunos a reconhecerem à ubiquidade dos conceitos matemáticos e seu potencial para a resolução de problemas em diversos contextos. Ao promover um senso de agência e autoeficácia na matemática, os educadores capacitam os alunos com a confiança necessária para enfrentar desafios matemáticos dentro e fora da sala de aula.

2.3 Promovendo o Pensamento Crítico e a Resolução de Problemas

A integração das estruturas de representação semiótica também desempenha um papel fundamental na promoção do pensamento crítico e da resolução de problemas entre os estudantes. Ao apresentar problemas matemáticos em diferentes registros, os educadores desafiam os alunos a analisar e interpretar informações de maneira mais abrangente. Isso incentiva a construção de habilidades analíticas que são cruciais não apenas na matemática, mas também na vida cotidiana e em várias disciplinas acadêmicas.

A abordagem proposta por Duval estimula os alunos a visualizarem problemas matemáticos a partir de múltiplas perspectivas, desencadeando a criatividade e a capacidade de abordar desafios sob diferentes ângulos. A perspectiva de Moretti, por sua vez, enfatiza a relevância do mundo físico como fonte de exemplos concretos e problemas autênticos que podem ser explorados matematicamente. Ao incorporar exemplos do cotidiano, os educadores cultivam uma mentalidade investigativa nos alunos, incentivando-os a identificar questões matemáticas em seu ambiente e buscar soluções inovadoras.

2.4 Fomentando a Colaboração e a Comunicação

A aplicação das estruturas de representação semiótica de Duval e Moretti também abre oportunidades para o desenvolvimento de habilidades colaborativas e

de comunicação entre os alunos. Ao interagir com diferentes registros e contextos do mundo real, os alunos são incentivados a trocar ideias, debater abordagens e compartilhar suas interpretações. Esse ambiente interativo fomenta a colaboração, uma vez que os estudantes podem oferecer perspectivas únicas e trabalhar juntos para compreender e resolver problemas complexos.

A interconexão entre diferentes registros também serve como uma base para a comunicação eficaz. Os alunos aprendem a traduzir conceitos matemáticos de uma representação para outra e a comunicar suas ideias de forma clara e coerente. Além disso, a incorporação de exemplos do mundo físico fortalece a capacidade dos alunos de explicar e justificar suas abordagens matemáticas usando situações do dia a dia como referência.

2.5 Preparando para um Futuro Complexo

Em um mundo em constante evolução, em que a habilidade de resolver problemas complexos é uma competência cada vez mais valorizada, a aplicação das estruturas de representação semiótica de Duval e Moretti oferece uma abordagem visionária para a educação matemática. Ao estimular a exploração de registros diversos e a conexão com o mundo real, os educadores estão preparando os alunos para enfrentar desafios complexos com confiança e criatividade.

Essas estruturas não apenas fortalecem as habilidades matemáticas dos alunos, mas também cultivam uma mentalidade adaptável e uma apreciação pelo poder da matemática em moldar nossa compreensão do mundo. Ao empoderar os alunos a transcender as barreiras das representações tradicionais, as estruturas de Duval e Moretti enriquecem a experiência educacional, capacitando os estudantes a se tornarem pensadores críticos, solucionadores de problemas inovadores e cidadãos informados em um cenário global complexo.

2.6 Incorporando a Diversidade Cultural e a Contextualização

Além dos benefícios mencionados anteriormente, a aplicação das estruturas de representação semiótica de Duval e Moretti pode contribuir para uma abordagem mais inclusiva e culturalmente sensível na educação matemática. A diversidade de registros semióticos e a conexão com o mundo real permitem que os educadores incorporem exemplos e contextos culturalmente relevantes em sua instrução. Isso não apenas torna o conteúdo mais acessível e envolvente para uma variedade de alunos, mas também ajuda a desmistificar a ideia de que a matemática é uma disciplina distante da vida cotidiana ou de diferentes contextos culturais.

Ao explorar a matemática por meio de diferentes representações e relacioná-la a situações do mundo real, os educadores têm a oportunidade de celebrar a riqueza da diversidade cultural e das perspectivas individuais dos alunos. Isso cria um ambiente de aprendizado inclusivo, onde os alunos se sentem valorizados e capacitados a contribuir com suas próprias experiências e conhecimentos para a compreensão coletiva da matemática.

3. Desafios e Considerações

Apesar dos inúmeros benefícios oferecidos pelas estruturas de representação semiótica de Duval e Moretti, sua implementação requer reflexão e consideração cuidadosa. Os educadores podem enfrentar desafios ao equilibrar a diversidade de registros e ao selecionar representações que se alinhem com os objetivos de aprendizado. Além disso, é importante garantir que a abordagem não sobrecarregue os alunos, mas sim os inspire a desenvolver habilidades de transposição e tradução entre diferentes registros.

Outro aspecto a ser considerado é a necessidade de formação profissional contínua para educadores, para que possam efetivamente integrar essas estruturas em suas práticas pedagógicas. A adaptação das estratégias pedagógicas e a exploração de novas abordagens podem exigir tempo e esforço, mas os resultados promissores em termos de aprendizado significativo e engajamento dos alunos podem justificar esses investimentos.

3.1 Explorando o Potencial Tecnológico

A integração das estruturas de representação semiótica de Duval e Moretti também pode ser ampliada e enriquecida por meio do uso estratégico da tecnologia educacional. Ferramentas digitais, como simulações interativas, visualizações dinâmicas e aplicativos educacionais, podem facilitar a apresentação de conceitos complexos por meio de múltiplos registros semióticos. Isso oferece aos alunos a oportunidade de explorar, manipular e interagir com representações matemáticas de maneiras que podem ser mais desafiadoras ou impossíveis de realizar em um ambiente tradicional de sala de aula.

A tecnologia também permite uma maior personalização da aprendizagem, adaptando-se às preferências individuais dos alunos e permitindo que eles escolham as representações que melhor atendam às suas necessidades de aprendizado. Além disso, a tecnologia oferece a possibilidade de conectar os conceitos matemáticos com exemplos do mundo real de maneiras inovadoras, utilizando dados do mundo real, simulações virtuais e ambientes de aprendizado imersivos.

3.2 Promovendo a Pesquisa e a Inovação em Educação Matemática

A aplicação das estruturas de representação semiótica de Duval e Moretti tam-

bém abre novas perspectivas para a pesquisa e a inovação em educação matemática. Educadores e pesquisadores podem explorar como essas estruturas impactam o desenvolvimento cognitivo dos alunos, a eficácia das estratégias pedagógicas e a aplicação prática dos conceitos matemáticos em diversos contextos. A coleta de dados empíricos e a análise dos resultados podem fornecer insights valiosos para aprimorar ainda mais a implementação dessas abordagens.

Além disso, a colaboração entre educadores, pesquisadores e especialistas em tecnologia pode levar ao desenvolvimento de novas ferramentas e recursos educacionais que maximizem o potencial das estruturas de representação semiótica. A criação de ambientes virtuais de aprendizado, jogos educacionais interativos e plataformas de ensino online pode revolucionar a maneira como os alunos aprendem matemática, proporcionando experiências de aprendizado envolventes e personalizadas.

3.3 A Importância da Avaliação e Reflexão

A implementação das estruturas de representação semiótica de Duval e Moretti também requer uma abordagem reflexiva e cuidadosa em relação à avaliação do aprendizado dos alunos. Tradicionalmente, a avaliação matemática frequentemente se concentra em avaliar a proficiência na manipulação de símbolos e na resolução de problemas específicos. No entanto, as estruturas de representação semiótica incentivam uma compreensão mais profunda dos conceitos, o que exige uma abordagem mais holística e autêntica na avaliação.

A avaliação pode envolver a análise do processo de tradução e transposição entre diferentes registros, a capacidade dos alunos de conectar conceitos abstratos a situações do mundo real e a habilidade de comunicar e justificar suas soluções matemáticas de maneira clara e coerente. Além disso, a reflexão sobre a aplicação dessas estruturas na sala de aula é crucial para ajustar abordagens pedagógicas e melhorar continuamente a experiência de aprendizado dos alunos.

3.4 O Caminho para uma Educação Matemática Transformadora

Ao explorar as estruturas de representação semiótica de Raymond Duval e Moretti, os educadores têm a oportunidade de abraçar uma educação matemática transformadora que promove uma compreensão mais profunda, uma mentalidade flexível e uma conexão autêntica com o mundo real. Essas estruturas convidam os educadores a se tornarem facilitadores de aprendizado, capacitando os alunos a se tornarem exploradores ativos de conceitos matemáticos em uma variedade de contextos.

A implementação bem-sucedida das estruturas de Duval e Moretti exige dedicação, colaboração e um compromisso contínuo com a melhoria. À medida que os educadores adotam essas estruturas em suas práticas pedagógicas, eles estão contribuindo para uma abordagem mais abrangente e envolvente na educação matemática. Essa abordagem não apenas prepara os alunos para enfrentar desafios matemáticos, mas também os equipas com habilidades transferíveis que são essenciais para o sucesso em um mundo em constante mudança.

3.5 Desafios Futuros e Oportunidades

À medida que avançamos para o futuro, a aplicação das estruturas de representação semiótica de Duval e Moretti enfrentará desafios e oportunidades únicas. A evolução da tecnologia, por exemplo, continuará a desempenhar um papel crucial na educação matemática, possibilitando abordagens ainda mais interativas e personalizadas. No entanto, é essencial manter um equilíbrio entre o uso da tecnologia e a manutenção do foco na compreensão conceitual e na conexão com o mundo real.

Além disso, a adaptação das estruturas de representação semiótica para diferentes contextos educacionais e culturais é uma consideração importante. À medida que as salas de aula se tornam mais diversificadas, os educadores precisam encontrar maneiras de incorporar exemplos e situações que ressoem com a variedade de experiências dos alunos, promovendo uma compreensão inclusiva e culturalmente sensível da matemática.

3.6 Colaboração e Pesquisa Contínua

A colaboração entre educadores, pesquisadores, especialistas em tecnologia e

formuladores de políticas será fundamental para explorar e maximizar o potencial das estruturas de representação semiótica. A pesquisa contínua permitirá a coleta de evidências sobre os impactos dessas abordagens no aprendizado dos alunos e nas práticas pedagógicas. Esse conhecimento informado ajudará a ajustar e aprimorar as estratégias de ensino, além de contribuir para a evolução da educação matemática como um todo.

A troca de melhores práticas, o desenvolvimento de recursos educacionais inovadores e a disseminação de resultados de pesquisa são aspectos cruciais dessa colaboração. Ao reunir diferentes perspectivas e ex-

pertise, os educadores podem enfrentar os desafios e capitalizar as oportunidades que a aplicação das estruturas de representação semiótica oferece.

3.7 Visão de Longo Prazo

Em última análise, a aplicação das estruturas de representação semiótica na educação matemática se alinha com uma visão de longo prazo para a formação de indivíduos que sejam proficientes em matemática, mas também sejam pensadores críticos, comunicadores habilidosos e solucionadores de problemas criativos. Essa visão transcende os limites da sala de aula e prepara os alunos para uma participação significativa em uma sociedade global cada vez mais complexa.

A adoção contínua dessas estruturas e a dedicação à evolução da educação matemática são essenciais para concretizar essa visão. Ao nutrir uma compreensão profunda e conectada da matemática, os educadores estão capacitando os alunos a se tornarem cidadãos informados e capacitados, prontos para enfrentar os desafios e abraçar as oportunidades do mundo em constante transformação.

3.8 Transformando a Abordagem Educacional

A adoção das estruturas de representação semiótica de Duval e Moretti implica uma transformação na abordagem educacional em relação ao ensino da matemática. Não se trata apenas de transmitir conhecimento matemático, mas de criar um ambiente de aprendizado que inspire a curiosidade, a exploração e a compreensão profunda. Os educadores desempenham o papel de guias, facilitadores e mentores, encorajando os alunos a explorarem ativamente conceitos matemáticos por meio de diversas representações e contextos.

Essa abordagem também incentiva a independência e a autonomia dos alunos. Ao permitir que os alunos escolham e explorem diferentes registros e interpretem conceitos por meio de suas próprias lentes, os educadores capacitam os alunos a se tornarem aprendizes autônomos e autodirigidos. Isso não apenas promove um engajamento mais profundo, mas também prepara os alunos para enfrentar desafios complexos e desconhecidos ao longo de suas vidas.

3.9 Contribuições para a Educação Global

A aplicação das estruturas de representação semiótica não se limita a um contexto educacional específico. Essas abordagens têm o potencial de enriquecer a educação matemática em todo o mundo, transcendendo fronteiras geográficas e culturais. Ao promover uma compreensão mais profunda e significativa da matemática, as estruturas de Duval e Moretti contribuem para a formação de cidadãos globais informados e capacitados.

Além disso, a ênfase na conexão entre conceitos matemáticos e situações do mundo real é especialmente relevante em um mundo cada vez mais interconectado. Ao preparar os alunos para aplicar conceitos matemáticos em contextos do mundo real, os educadores estão equipando-os para enfrentar os desafios globais, como questões ambientais, econômicas e sociais, que exigem uma abordagem matematicamente informada e criativa.

4 Conclusão

A aplicação das estruturas de representação semiótica de Raymond Duval e

Moretti na educação matemática oferece uma abordagem inovadora e transformadora para promover a compreensão profunda, o pensamento crítico e a conexão autêntica com a matemática. Ao explorar registros semióticos diversos, conectar conceitos à vida cotidiana, incorporar tecnologia educacional e cultivar a autonomia do aluno, os educadores têm a oportunidade de moldar uma experiência educacional enriquecedora e significativa.

Essas estruturas vão além do ensino tradicional, desafiando os educadores a se tornarem facilitadores de aprendizado e orientando os alunos a se tornarem exploradores ativos e pensadores críticos. A ênfase na interação entre diferentes registros e a aplicação prática dos conceitos matemáticos capacitam os alunos a se tornarem cidadãos informados e preparados para enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo.

A implementação bem-sucedida das estruturas de representação semiótica requer dedicação, colaboração e um compromisso contínuo com a melhoria. A pesquisa educacional, a troca de melhores práticas e a exploração de novas abordagens pedagógicas são fundamentais para maximizar o potencial dessas estruturas e promover uma educação matemática relevante e impactante.

À medida que educadores, pesquisadores e formuladores de políticas continuam a explorar maneiras de aprimorar a educação matemática, as estruturas de representação semiótica oferecem uma visão emocionante para o futuro. Ao capacitarem os alunos a explorarem a matemática de maneiras envolventes e significativas, essas estruturas estão moldando uma geração de aprendizes

que estão prontos para enfrentar os desafios e abraçar as oportunidades de um mundo cada vez mais complexo e interconectado.

Referências Bibliográficas

Duval, R. (1999). Representação, Visão e Visualização: Funções Cognitivas no Pensamento Matemático. Questões Básicas para a Aprendizagem. In W. Schnotz, S.

Vosniadou, & M. Carretero (Eds.), Novas Perspectivas sobre a Mudança Conceitual (pp. 35-51). Elsevier.

Duval, R. (2006). Uma Análise Cognitiva de Problemas de Compreensão no

Aprendizado da Matemática. Estudos Educacionais em Matemática, 61(1-2), 103-131.

Moretti, M. (2005). Abordagem Semiótica do Raciocínio em Geometria: Uma Teoria das Figuras. Habilitação à Direção de Pesquisas. Universidade Paris 7 Denis Diderot.

Moretti, M. (2010). Raciocínio e Construção do Conhecimento em Matemática.

Presses Universitaires du Septentrion.

Lopes, A. C., & Carrillo, J. (2008). Representação Semiótica na Aprendizagem da Matemática: Aspectos Pedagógicos e Algumas Propostas. Estudos Educacionais em Matemática, 67(2), 99-125.

Mariotti, M. A. (2006). Prova e Comprovação no Ensino da Matemática. In A. Gutiérrez & P. Boero (Eds.), Manual de Pesquisa sobre a Psicologia do Ensino da Matemática: Passado, Presente e Futuro (pp. 173-204). Sense Publishers.

Pinto, M. M. F. (2011). Análise Semiótica da Atividade Matemática em um Ambiente de Modelagem. Tese de Doutorado, Instituto de Matemática, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Ponte, J. P. D., & Chapman, O. (2008). Perspectivas Desafiadoras sobre a Comunicação na Sala de Aula de Matemática. Springer.

AS TÉCNICAS E MÉTODOS DE ENSINO DA MATEMÁTICA

EDNA DOS SANTOS GALANTE

RESUMO

Questiona-se se a matemática teria surgido do lazer de uma classe de sacerdotes ou de rituais religiosos, ou ainda, foi um acontecimento? E quando as contas e algarismos eram maiores? Quando além de unidades, se tinham dezenas ou centenas? Esta é uma das tais necessidades para a história da matemática. Objetiva-se realizar um estudo sobre a matemática e seus métodos e técnicas de ensino. Desta forma, serão apresentadas as origens dos conceitos matemáticos, a importância do conceito matemático, a visão sobre os aspectos históricos da matemática, e a aprendizagem face à natureza da matemática. Pretende-se mostrar ainda as dificuldades no ensino da matemática e as formas de ensino na matemática, o que nos possibilita apontar os motivos que elevam a importância da matemática transformando assim à mesma em uma linguagem única e universalmente conhecida. A metodologia utilizada na pesquisa está centrada na revisão bibliográfica em livros, artigos e teses, bem como pesquisa na internet que podem ampliar nossa visão em relação à matemática que surgiu devido às necessidades humanas e não por uma simples e improvável criação.

PALAVRAS-CHAVE: Matemática; Raciocínio Lógico; Cálculo; Natureza Matemática.

ABSTRACT

It is questioned whether mathematics would have arisen from the leisure of a class of priests or from religious rituals, or was it an event? And when the beads and figures were bigger? When in addition to units, were there tens or hundreds? This is one such need for the history of mathematics. The objective is to carry out a study on mathematics and its teaching methods and techniques. In this way, the origins of mathematical concepts will be presented, the importance of the mathematical concept, the view on the historical aspects of mathematics, and learning in the face of the nature of mathematics. It is also intended to show the difficulties in teaching mathematics and the ways of teaching mathematics, which allows us to point out the reasons that elevate the importance of mathematics, thus transforming it into a unique and universally known language. The methodology used in the research is centered on the bibliographic review in books, articles and theses, as well as internets research that can expand our vision in relation to the mathematics that emerged due to human needs and not for a simple and improbable creation.

KEYWORDS: Math. Logical reasoning. Calculation. Mathematical Nature.

INTRODUÇÃO

A escolha do tema as técnicas e métodos de ensino e aprendizagem na disciplina de matemática aconteceu pelo interesse na matemática ser tão antigo quanto à própria humanidade, assim, estudar sua história possibilita a observação das diferenças culturais que caracterizam os indivíduos que se dedicaram a essa área do saber. Há muito tempo, não se sabe ao certo quanto, o homem satisfazia a falta que a origem dos números e da matemática causava, com demonstrações e objetos como: pedras, gravetos e ilustrações.

Justifica-se que a matemática e a lógica, se tornaram peças-chaves para explicações objetivas e exatas, funcionando como uma linguagem para muitas ciências, como a física e a estatística. Enfim a matemática é a única linguagem de aspecto universal! Com isso, esta pesquisa procura associar a matemática com diversas outras disciplinas e realizar uma pesquisa aprofundada de sua importância, seu constante desenvolvimento e progresso.

Como problema questiona-se se a matemática teria surgido do lazer de uma classe de sacerdotes ou de rituais religiosos, ou ainda, foi um acontecimento? E quando as contas e algarismos eram maiores? Quando além de unidades, se tinham dezenas ou centenas? Esta é uma das tais necessidades para a história da matemática.

Por objetivos temos de realizar um estudo sobre a matemática e seus métodos e técnicas de ensino. Desta forma, serão apresentadas as origens dos conceitos matemáticos, a importância do conceito matemático, a visão sobre os aspectos históricos da matemática, e a aprendizagem face à natureza da matemática. Pretende-se mostrar ainda as dificuldades no ensino da matemática e as formas de ensino na matemática, o que nos possibilita apontar os motivos que elevam a importância da matemática transformando assim à mesma em uma linguagem única e universalmente conhecida.

A metodologia utilizada na pesquisa está centrada na revisão bibliográfica em livros, artigos e teses, bem como pesquisa na internet que podem ampliar nossa visão em relação à matemática que surgiu devido às necessidades humanas e não por uma simples e improvável criação.

AS ORIGENS DOS CONCEITOS MATEMÁTICOS

A matemática é conhecida como a ciência que estuda o raciocínio e a lógica, derivado do grego , significando ciência, conhecimento e aprendizagem. "A matéria é baseada em cálculos e relações cotidianas que envolvem: quantidades, medidas, espaços, estruturas e variações" (COURANT & ROBBINS, 2012, p. 7).

Contar terá sido a primeira atividade matemática da humanidade. À medida que o homem evoluiu, a matemática foi sendo necessária.

Em todas as sociedades e culturas a matemática é evidente. As necessidades às quais responde são materiais e intelectuais e, à medida que elas mudam, também muda a matemática que as serve; assim, a matemática é um corpo de conhecimentos que está constantemente em desenvolvimento em resposta às condições sociais (SWETZ, 2005, p. 21).

Alguns estudiosos e cientistas, como Swtetz (2005), Baroni e Nobre (2006) e os demais que serão mencionados ao decorrer da pesquisa, defendem a tese de que a matemática teria surgido através de necessidades humanas, como a demarcação de áreas, o levantamento de seu rebanho, partindo para a valorização de objetos.

A matemática teria então surgido do lazer de uma classe de sacerdotes ou de rituais religiosos, ou ainda, foi um acontecimento? Esta questão vem sendo contraditória, e muitas vezes não esclarecida, em alguns dos livros que serão citados ao longo da pesquisa. O fato é que a matemática está presente em nosso dia a dia de tal forma que não podemos, não devemos e, certamente, não conseguimos nos distanciar dela. Afinal não há nada que diretamente ou indiretamente não se derive dos números.

Os conhecimentos até aqui apresentados, permitem compreender como se deu à origem dos conceitos matemáticos, e o porquê aprenderem determinado conteúdo. Dentre tantos porquês e respostas, uma situação destaca-se na importância de estudar a história da matemática, o estudo de uma origem leva o aluno a se motivar mais, a ter mais prazer, pois o que se estuda não surgiu do nada, mas é fruto de um processo que supriu a necessidade do homem antigo e beneficia até hoje por meio da tecnologia.

Afirmar de fato sobre as origens da matemática é um processo minucioso, pois as noções primitivas aparecem antes da escrita, o que se pode afirmar ao certo, segundo os parâmetros curriculares é que:

> Ao mostrar necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, ao estabelecer comparações entre os conceitos e processos matemáticos do passado e do presente, o professor cria condições para que o aluno desenvolva atitudes e valores mais favoráveis diante desse conhecimento (BRASIL, 1998, p. 42).

O conhecimento da história da Matemática associado ao conhecimento dos obstáculos enfrentados pelo homem, pode contribuir para uma melhor compreensão desta disciplina com ampla aversão, pois se pode dizer que todas as ações hoje existentes são condicionadas por números, pelas medidas e suas relações. Como por exemplo: a máquina que faz nossas meias, aquela que, antes dela, produziu o material com que se fabricam, são o resultado de cálculos matemáticos precisos.

O mesmo se pode dizer da cadeira ou da mesa, do copo em que bebemos ou da garrafa que contém líquido, ou até o medicamento que tomamos. As funções mais rotineiras de nossa vida têm sido realizadas por computadores: desde uma conta, até o controle de nosso dinheiro no banco, nosso pagamento de salário, e muitas outras atividades são controladas por máquinas que são por sua vez, apoiadas na matemática.

Não há nada que não esteja de qualquer modo associado, ainda que de forma não evidente, aos números e ao seu conhecimento, e tendo esta teoria e outras teorias de origens e surgimentos, apresentada em sala de aula, afirmam estudiosos como Brasil (1998), que melhorar o comportamento e interesse do aluno sobre o tema e matéria, apresentados. Dessa forma vem a importância do conhecimento matemático.

A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO

Conforme D'Ambrosio (2012, p. 9) "não negamos que a matemática tem sua importância, mas desde que seja devidamente contextualizada" a partir deste raciocínio passamos a identificar a importância dos conhecimentos matemáticos.

Saber matemática é indispensável, além de conhecer as suas definições e saber utilizá-las adequadamente, por ser a única ciência que se encaixa e ao mesmo tempo contribui para todas as áreas do conhecimento. Podendo ser observada em tudo, ou seja: coisas que tocamos e vemos, nas arquiteturas, nas ferramentas, nos simples cálculos de soma e subtração. Devido a essa afirmação e a partir de nossas pesquisas, podemos concluir que, sem a existência dela, tudo que conhecemos simplesmente não existiria.

Um dos principais fatores para se aprender realmente matemática é que é o melhor modo conhecido de racionalizar a natureza. E por meio dela, conseguimos re-

solver um número bem grande de problemas de diversas áreas da ciência.

Como sabemos, a parte mais simples e conhecida da matemática são as operações realizadas apenas com números (aritmética). Imagine se os números simplesmente não existissem. Complicado, não? Temos que admitir estarmos cercados por números. Em qualquer lugar que estejamos haverá a necessidade de quantificação. De acordo com D'Ambrosio (2012) "uma vez que aparecem influências do meio externo, podemos caracterizá-las como manifestações".

Muito mais que apenas manipular notações e operações aritméticas, ou lidar com álgebra e calcular áreas e volumes, mas principalmente lidar em geral com relações e comparações quantitativas e as formas espaciais do mundo real, e fazer classificações e inferências. Assim, encontramos a matemática nos trabalhos artesanais, nas manifestações artísticas, e nas práticas comerciais e indústrias. Recuperar isso é tratar a matemática como uma manifestação cultural. (D'AMBROSIO, 2012, p. 10).

Para que possamos entender melhor a importância do conhecimento matemática, Miguel e Brito (1996) aconselham que:

Pelo estudo da matemática do passado, podemos perceber como a matemática de hoje insere-se na produção cultural humana e alcançar uma compreensão mais significativa de seu papel, de seus conceitos e de suas teorias, uma vez que a matemática do passado, e a atual engendram-se e fundamentam-se mutuamente (MIGUEL e BRITO, 1996, p. 56).

Pelas palavras de Struik (2010) "após seu surgimento, a matemática nos ajudou a compreender nossa herança cultural, não apenas pelas aplicações que a matemática tem tido, e ainda tem, à astronomia, à física e outras ciências, mas também pela relação que tem tido, e continua a ter, com campos tão variados como a arte, a religião a filosofia e ofícios".

Para Swetz (2005) "a matemática é vista como sendo um corpo de conhecimento naturalmente desenvolvido por pessoas durante um período de 500 anos". Pessoas que cometerem erros e que estiverem muitas vezes desorientadas, mas, que deixaram registros destas soluções para que possamos nos beneficiar com eles. O ensino da matemática deve reconhecer e promover estes fatos centrados nas pessoas.

Considerando-se assim alguns autores, dentre eles o já supracitado, pode-se constatar que a verdade é que, a matemática surgiu devido às necessidades humanas e não por uma simples e improvável criação. Acredita-se ser fundamental verificar, descobrir e conhecer como surgiram as noções matemáticas tendo assim uma visão ampliada sobre os aspectos históricos dela.

VISÃO SOBRE OS ASPECTOS HISTÓRICOS DA MATEMÁTICA

Esta introdução histórica trata sobre o surgimento da lógica e do longo caminho percorrido pela humanidade mostrando sua importância no desenvolvimento escolar do aluno.

Conforme o professor Gutemberg Martins de Sales (2014, p. 3) "a matemática é normalmente apresentada para o aluno como algo pronto, como se sua existência resultasse de algo mágico que não tivesse passado por nenhum processo de elaboração".

A matemática está presente na vida dos seres humanos e em seu desenvolvimento. A princípio, os homens desenvolveram sua capacidade de raciocinar para auxiliar-lhes em atividades práticas, como a utilização das grandezas, da contagem, das medidas, as técnicas de cálculo etc. (SALES, 2014, p. 3).

Sales (2014) diz que "o raciocínio lógico foi desenvolvido pelo homem devido a sua capacidade de abstrair, generalizar, projetar e transcender o que é imediato ao sensível indo além, da invenção da roda à criação das grandezas tecnológicas e das máquinas. O homem foi capaz de investigar a terra, o céu, e o espaço chegando à Lua, e cada vez mais vem se superando, cometendo inclusive grandes catástrofes no seu próprio meio".

No início o homem vivia da caça e da coleta, competindo com os outros animais, utilizando paus, pedras e depois o fogo. Naquela época suas necessidades resumiam-se as noções de: mais, menos, maior, menor. Mas à medida que foi se desenvolvendo criou instrumentos que se tornaram mais elaborados e aprimorados com diversos tipos de materiais (SALES, 2014, p. 4).

Contudo é Boyer (2012) quem diz que "o domínio do homem sobre a natureza se estabelece com a domesticação de plantas e animais, que o libertou da necessidade de competir com os outros animais, e fixou-o em um mesmo lugar".

O tempo passa e novos conhecimentos são incorporados por tentativas e erros:

conhecimento sobre a terra e fertilidade, sementes, contagem de rebanho, técnicas de plantio e colheita, estabelecer épocas para plantação e seleção de sementes. Criou a cerâmica para armazenar os grãos e cozinhar.

O aumento da produção, gerando mais do que o necessário, causando produção excedente vai dar origem às propriedades. Nesse sentido o desenvolvimento caminhará para a divisão de classes, a criação do

estado, e o surgimento da escrita fonética.

Surge então, a necessidade de armazenamento de produtos em grande escala e de sua contabilização, desenvolvendo assim, muito mais matemática.

Com a divisão da sociedade em classes e a propriedade privada criaram-se as medidas para regularizar posses e a cobrança de impostos. As necessidades matemáticas nem sempre conseguiam ser resolvidas com números inteiros, forçando o surgimento dos números fracionários (SALES, 2014, p. 5).

Esse surgimento é relatado por vários autores pelo fenômeno da inundação do Rio Nilo, que todos os anos eram necessários à demarcação dos limites das propriedades. Essa demarcação era feita com o auxílio de medidas e plantas, pelos chamados "esticadores de cordas". Nesse mesmo período a matemática se desenvolve no Egito Antigo e na Babilônia, do mesmo modo que, posteriormente, com os maias e astecas.

Os antigos egípcios usavam a matemática para questões práticas. Muitas vezes os resultados aproximados eram adquiridos através de tentativas e erros feitos durante milênios. Sendo a história dinâmica, a humanidade vai acumulando conhecimentos que se interagem entre as culturas, provocando mudanças e dando origem a muitos estudos, entre eles a filosofia, que vai contribuir muito para o desenvolvimento do pensamento (SALES, 2014, p. 7).

Como Sales (2014) observa-se que "todo o conhecimento adquirido até então, sendo na sua maioria receitas empíricas utilizadas pelos egípcios, babilônios e habitantes de outras regiões, foram organizadas e separadas em conhecimentos que tratam de números, os que tratam de figuras, os que tratam de doenças, etc., surgindo às ciências".

Como os pensadores gregos desprezavam o trabalho, afinal o trabalho era considerado indigno para homens livres e deveria ser realizado por escravos, seguiram o caminho das abstrações, aprofundando-se na matemática, a ciência que mais avançava, enfatizando mais a qualidade que a quantidade, mais a Geometria que a Aritmética.

Sendo esta uma das razões que levou a geometria a ser a primeira a receber um tratamento metodológico, culminando com a admirável síntese de Euclides – Os Elementos, considerada a primeira obra lógica, sendo a revolucionária criação de argumentação, da demonstração, da capacidade de concluir a partir de premissas. Em seguida, Aristóteles, com seu organon, sintetizou a lógica como transposição, em palavras, do método de demonstração geométrico que se iniciara com os pré-socráticos (Tales, Pitágoras, Anaxágoras etc.).

Com o advento da lógica, a palavra tornou-se um instrumento de poder, para controle da população, pois, a mesma trata das formas de argumentação, das maneiras de encadear nosso raciocínio para justificar, a partir de fatos básicos, nossas conclusões (SALES, 2014, p. 8).

A lógica se preocupa com o que se pode ou não concluir a partir de certas informações. "Atualmente com a tecnologia cada vez mais avançada e com a rapidez com que as informações são manipuladas, a lógica está presente em nossas vidas de maneira corriqueira e muitas vezes nossas decisões são tomadas levando em conta o raciocínio lógico, sem percebermos" (SALES, 2014).

Por meio destas informações, pode-se dizer existir uma grande relação entre a matemática e a física. Dessa forma, daremos ênfase à aprendizagem em face de natureza matemática.

A APRENDIZAGEM FACE À NATUREZA DA MATEMÁTICA

Conforme Vasconcelos (2015, p. 9) "em matemática, é preciso mais do que traduzir uma expressão para a linguagem corrente". Por vezes, os educandos não percebem a diferença entre interpretar uma equação e compreender a origem de seus resultados e contentam-se quando são capazes de aplicar fórmulas e definições em resposta às questões do educador.

Pode parecer concreto para o educador e pode ser visto como abstrato pelos educandos. Quando os educandos refletem sobre sua própria aprendizagem e discutem as razões que os levaram a uma conclusão aparentemente razoável, mas inválida, eles aprofundam sua compreensão dos conceitos e procedimentos matemáticos (VASCONCELOS, 2015, p. 10).

Da mesma maneira, os educadores, ao estudarem os resultados alcançados em decorrência de suas aulas, aprendem mais sobre a absorção de conhecimento dos educandos e mais sobre o próprio ensino. Compete à escola o desenvolvimento da capacidade crítica que tornará o indivíduo verdadeiramente livre. Cabe ao educador fazer a ligação entre a matemática que se ensina nas escolas e a matemática que se utiliza na vida.

Ainda hoje, a maioria dos educandos tem aversão à disciplina, onde grande parte destes sempre se pergunta de que serve determinados conteúdos em sua vida, acreditando que não haverá utilidade alguma e geralmente muitos deles vão mal e acabam reprovando.

Considera-se ser o educador quem define quando, por que e como utilizar os conteúdos e os recursos tecnológicos a serviço do processo de ensino e aprendizagem. O educador é sempre o responsável pelos

processos que desencadeia para promover a construção de conhecimentos, e nesse sentido é insubstituível.

A aprendizagem ao invés do ensino, que coloca o controle do processo de aprendizagem não nas mãos do aprendiz, e que auxilia o educador a entender que a educação não é somente a transferência de conhecimento, mas um processo de construção do conhecimento pelo educando, como produto de seu próprio engajamento (VALENTE, 1997, p. 40).

Atualmente, pesquisadores e educadores estudam diferentes formas de utilização da tecnologia dentro do ambiente de aprendizagem, investigando o processo de aprender e as características da cognição frente ao computador, dando uma atenção especial a suas possibilidades de utilização como ferramenta pedagógica e meio de entender o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

O ensino da matemática deve estar ligado à realidade social em que o educando está inserido, ao seu dia a dia. Aprender matemática é essencialmente aprender uma determinada forma de pensar, que está em constante evolução. É por isso que não aprendemos matemática da mesma maneira como se fez ontem e se fará amanhã (SILVA e MARTINS, 2000, p. 4).

Para Silva e Martins (2000, p. 6) "cabe ao educador proporcionar um ambiente que motive os educandos, de modo que não se crie sentimento de ansiedade e nem de medo de errar". Os meios audiovisuais, os jogos e os materiais manipuláveis podem ser a resposta que desejamos encontrar. Até a própria história da matemática pode ser um começo e neste contexto, o educador de matemática dos nossos dias não pode cruzar os braços e ensinar do mesmo modo que outros o fizeram ontem.

É necessário que os educadores matemáticos promovam uma visão da matemática como uma ciência em permanente evolução, que procura responder aos grandes problemas de cálculos, mas que também cria seus próprios problemas. Podemos mesmo dizer que o desenvolvimento desta ciência alcançou um tal estado que esta se tornou uma parte crucial da cultura do homem de hoje e do homem de amanhã (SILVA e MARTINS, 2000, p. 6).

É necessário que o educador faça uma mudança em seu ensino, procurando incentivar seu educando a resolver problemas, transformando a sala de aula num espaço de agitação, incentivando a troca de ideias, trabalhando em grupos, valorizando o raciocínio lógico do educando e não somente a resposta correta.

Sendo assim, a matemática deve ser ensinada de maneira divertida, despertando o interesse dos educandos, por meio da ludicidade com jogos, brincadeiras, materiais diversos e, claro, utilizando os recursos tecnológicos, como as calculadoras e os computadores.

AS DIFICULDADES NO ENSINO DA MATEMÁTICA

A Matemática, como vem sendo apresentada aos alunos, como ciência pronta e acabada, com conteúdos desvinculados da realidade e com programas obsoletos não motiva os alunos de um modo geral, gerando sérias dificuldades sob vários aspectos. As dificuldades encontradas hoje pelos alunos na aprendizagem da Matemática são atribuídas aos professores, alguns dos quais, mesmo sem dominar a disciplina, exigem demasiadamente dos alunos, sobrecarregando-os de tarefas e conteúdo.

Os educadores, por sua vez, atribuem as dificuldades encontradas pelos alunos de hoje à sua pouca dedicação ao estudo. Contribuem ainda para essas dificuldades as condições econômicas e sociais em que vivem as novas gerações. A escola pública é hoje frequentada por alunos que provêm de famílias de um nível cultural e econômico menos privilegiado e há muita heterogeneidade.

O que se constata, atualmente, de um modo geral, é que os alunos procuram a escola pelo prestígio social que ela poderá proporcionar-lhes e como um possível acesso à melhoria econômica por meio do diploma. Assim, temos na escola alunos que a cursam como uma obrigação, e se tornam elementos portadores de problemas complexos seja pela exiguidade de tempo para cumprir tarefas escolares, seja pela falta de amparo cultural da família.

Outro fato que também afeta os estudantes é o tipo de vida nas grandes cidades que, pela diversidade de atividades de lazer altamente atraentes acaba concorrendo com escola.

Castro (1969) sucinta que "considerando todos os fatores explicitados, os quais podem prejudicar o tempo dedicado aos estudos, como educadores devemos repensar nossos métodos teóricos de trabalho, tornando-os suficientemente motivadores, eficientes e desafiantes".

Nesse contexto, ao enfocar as dificuldades das classes menos favorecidas lançamos mão das ideias de Snyders (2015), onde se postula que:

Os alunos que não provêm das classes nobres, permanecem poucos anos na escola, acabando persuadidos de sua inferioridade pessoal em relação aos alunos brilhantes; sentem-se culpados, perdem o respeito por si próprio. E eis os pobres dispostos, por toda a sua vida, a aceitar, resignadamente, as frus-

trações e as chacotas (SNYDERS, 2015, p. 71).

Ao se referir ao fracasso escolar das classes menos favorecidas, Snyders (2015), preconiza que:

A escola, a partir dos fracassos escolares dos desfavorecidos, procura mergulhá-los na humilhação para que não renunciem a uma atitude de humildade. Essa classe mais humilde chega ao ponto de aceitar, de assimilar o ponto de vista dos valores dos ricos, assumir como seus os valores impostos por seus patrões, identificando-se com o poderoso − o patrão − a tal ponto que perde a sua linguagem peculiar e original para balbuciar desajeitadamente a linguagem da classe dominante (SNYDERS, 2015, p. 71).

Essa perspectiva nos leva à seguinte reflexão: estaria a escola desempenhando uma função altamente inaceitável e indesejada, ao ajudar a promover a divisão de classes, propiciando um ensino de qualidade somente para "alguns privilegiados", onde uma maioria é mantida à margem da nossa sociedade? Se assim for, caberia ao trinômio estado, educação e sociedade exercer dignamente sua função: reverter esse cenário com vontade, força e determinação.

Assim, torna-se adequado nesse momento recorrermos a Carraher (2017) que nos traz uma contribuição efetiva quando postula que:

O processo de explicação do fracasso escolar tem sido uma busca de culpados: o aluno, que não tem capacidade; o professor, que é mal preparado, que é mal remunerado; as Secretarias de Educação que não remuneram eficientemente seus professores; as universidades, que não formam bem o professor, o estudante universitário, que não aprendeu no secundário o que deveria ter aprendido. (CARRAHER, 2017, p. 20).

"Todos nós, educadores, precisamos não encontrar os culpados, mas encontrar as formas eficientes de ensino e aprendizagem em nossa sociedade" (CARRAHER, 2017, p. 20).

A criança aprende matemática na rua, o cambista analfabeto recolhe apostas, o mestre-de-obras treinado por seu pai, são exemplos vivos de que nossas análises são incompletas, precisam ser desafiadas, precisam ser desmanchadas e refeitas, se quisermos criar a verdadeira escola aberta a todos; pública e gratuita, pela qual lutamos nas praças públicas. (CARRAHER, 2017, p. 20).

A Matemática como vem sendo apresentada nas escolas, tem contribuído para que não se "perceba" a dimensão do fracasso escolar, uma vez que os sistemas políticos educacionais são criados com a finalidade de conduzir o processo de maneira tendenciosa; formando indivíduos "acríticos", que aceitam as verdades incontestáveis inerentes à Matemática, conteúdos desvinculados da realidade e com programas obsoletos.

AS FORMAS DE ENSINO NA MATEMÁTICA

Duas forças indissociáveis estão sempre a impulsionar o trabalho em Matemática. De um lado, o permanente apelo das aplicações às mais variadas atividades humanas, das mais simples da vida cotidiana às mais complexas elaborações de outros campos do conhecimento. Do outro lado, a especulação pura, a busca de respostas a questões geradas no próprio campo da Matemática.

"A Matemática caracteriza-se como uma forma de compreender e atuar no mundo e o conhecimento gerado nessa área como um fruto da construção humana na sua interação constante com o contexto natural, social e cultural" (BRASIL, 1998, p. 24).

A indissociabilidade desses dois aspectos fica evidente pelos inúmeros exemplos de belas construções abstratas originadas em problemas aplicados e, por outro lado, de surpreendentes aplicações encontradas para as mais puras especulações.

Cada vez mais a Matemática está presente nas diversas atividades da vida contemporânea, daí a necessidade de se proporcionar aos jovens um conhecimento matemático capaz de inserí-los no mundo do trabalho como cidadãos conscientes.

As transformações ocorridas no mundo contemporâneo fizeram com que a Educação Matemática fosse se adequando a uma nova realidade. No Brasil e no mundo alguns movimentos reorientaram o ensino de Matemática na tentativa de melhorar sua qualidade e minimizar seu caráter elitista e excludente.

Na década de 20, iniciou-se no Brasil uma reorientação curricular, sem grande sucesso na prática. Nos anos 60 e 70 a Matemática Moderna reformou amplamente o currículo da Matemática enfatizando a teoria dos conjuntos e as estruturas algébricas entre outros.

Esse novo ensino formalizava a matemática tornando-a cada vez mais distante das questões práticas. "Nos anos 80, o destaque do ensino de Matemática foi à resolução de problemas levando-se em consideração os aspectos sociais e cognitivos, entre outros, na aprendizagem da Matemática. De 1980 a 1995 algumas propostas foram elaboradas, conforme apontam os PCN de Matemática" (BRASIL, 1997):

Importância do desempenho de um papel ativo do aluno na construção do conhecimento; Ênfase na resolução de problemas, na exploração da matemática a partir dos problemas vividos no cotidiano e encon-

trados nas várias disciplinas; Necessidade de levar os alunos a compreenderem a importância do uso da tecnologia e a acompanhar sua permanente renovação (BRASIL, 1997, p. 21).

Embora existam experiências positivas a partir destas propostas, temos ainda no Brasil obstáculos que impedem um ensino de Matemática de qualidade.

As faculdades de licenciatura não estão preocupadas em formar profissionais de educação capazes de desenvolver práticas pedagógicas que qualifiquem o ensino da Matemática. Os grandes profissionais do conhecimento matemático são ainda poucos e embora algumas universidades e Secretarias de Educação desenvolvam trabalhos no sentido de ajudar o professor a melhorar a qualidade de ensino, faltam ainda políticas educacionais efetivas que provoquem as mudanças necessárias e desejáveis.

Durante nosso estágio em uma escola pública da região de São Paulo, percebeu-se que o estudo de conceitos, ideias e métodos por meio de resolução de problemas ainda são desenvolvidos a partir de listas de problemas que devem ser resolvidos pelos alunos que usam técnicas ou fórmulas memorizadas.

Nesse sentido, os processos de ensino e aprendizagem por meio de resolução de problemas tornam-se falho e ainda reforça o caráter elitista e tradicional do ensino da Matemática. Os conteúdos da Matemática considerados importantes nesta ciência devem levar em consideração não apenas as situações do cotidiano, mas, também questões inerentes à própria Matemática e seus problemas históricos.

Acredita-se conforme Carvalho (2011) que a ludicidade tenha papel fundamental nas atividades Matemáticas.

O lúdico possibilita o estudo da criança com o mundo externo, integrando estudos específicos sobre a sua importância na formação da personalidade. Por meio da atividade lúdica e de jogo, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento e, o que é mais importante, vai se socializando (CARVALHO, 2011, p. 13).

O ensino da Matemática apresenta problemas como a má formação do professor, falta de cursos de capacitação que realmente qualifiquem o profissional a exercer a função e, ainda, conteúdos que estimulem o gosto pelo aprendizado da disciplina, assim como a utilização das tecnologias no ensino da Matemática.

Desde os anos 80 existem propostas que tem a intenção de resolver estes problemas, mas é preciso mais que intenções e propostas para que o ensino da Matemática melhore de qualidade e contribua para a construção de um conhecimento matemático reconhecido como necessário ao exercício da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazendo nossas as palavras de D'Ambrosio (2012), a matemática como disciplina, pode ser vista como uma estratégia para o desenvolvimento da espécie. Ela deve servir para explicar, entender, manejar e conviver com a realidade sensível e perceptível dentro do contexto natural e cultural do homem e no meio escolar.

Conclui-se que tais princípios levam em consideração a natureza da prática educativa escolar numa determinada sociedade. Muitas vezes temos que fazer uso de aulas expositivas para transmitir os conceitos matemáticos, porém temos que entender que a matemática proporciona ao aluno construir seu próprio conhecimento.

Vimos que com essa adequação ao ensino da matemática, o aluno deixa de ser apenas um caixinha, onde são depositados apenas conteúdos, o professor deve depositar seus conhecimentos, além do educador deixar de ser o único com o dever de ensinar.

Acredita-se que a lógica e a história, são os aspectos fundamentais para se ensinar matemática. Tornando indispensável por parte dos professores o conhecimento histórico por parte desta ciência. Não é possível compreender o papel da matemática sem integrar a história da matemática no seu ensino.

Além disso, como já discutido durante o desenvolvimento da pesquisa, a existência deste conteúdo tem implicações profundas e não se é mais aceitável manter os alunos alheios a elas em 12 anos de vida escolar.

Ao finalizarmos este trabalho, tem-se a consciência de que não foi possível esgotar todas as possibilidades e tampouco responder todas as questões que surgiram com a história da ciência matemática.

REFERÊNCIAS

BARONI, R. L. S.; NOBRE, S. A pesquisa em história da matemática e suas relações com a Educação Matemática. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2006.

BOYER, CARL B. História da matemática. 3. ed. São Paulo, 2012.

BRASIL. PCN. Parâmetros curriculares nacionais: Matemática ciclos do Ensino Fun-

damental. Brasília: SEF/MEC, 1998.

BRASIL. PCN. Parâmetros curriculares nacionais: Matemática. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: SEF/MEC, 1997.

CARRAHER, T. N; CARRAHER, D. Na vida dez, na escola zero. São Paulo: Cortez, 2017.

CARVALHO, V. P. O lúdico no processo de ensino aprendizagem na educação infantil: tecendo saberes/fazeres na inclusão escolar. Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/2776/1/2011_ValeriaPolettiCarvalho.pdf Acesso em 22 out. 2023.

CASTRO, A. A. D. Bases para uma didática do estudo: na perspectiva do desenvolvimento intelectual. São Paulo: Seção Gráfica, USP, 1969.

COURANT, R.; ROBBINS, H. O que é matemática? Uma abordagem elementar de métodos e conceitos. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2012.

D'AMBROSIO, U. Educação matemática da teoria à prática. 23. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

MIGUEL, A.; BRITO, A. J. A história da matemática na formação do professor de matemática. In: FERREIRA, E. S. (Org.) Cadernos CEDES 40. Campinas: Papirus, 1996, p. 47-61.

SALES, G. M. O raciocínio lógico matemático e suas competências e habilidades. Artigo, 2014. Disponível em: https://www.trabalhosgratuitos.com/Outras/Diversos/O-RACIOCINIOLÓGICO-MATEMÁTICO-E-SUAS-COMPETÊNCIAS-334720.html. Acesso em 23 out. 2023.

SILVA, A.; MARTINS, S. Falar de Matemática hoje é .... Millenium – Revista do ISPV: Instituto Superior Politécnico de Viseu, sem, n. 20, out. de 2000.

SNYDERS, G. Escola, classes e luta de classes. São Paulo: Centauro, 2015.

STRUIK, D.J. História Concisa das Matemáticas. São Paulo: Gradiva, 2010.

SWETZ, F. J. Quer dar significado ao que ensina? Tente a História da Matemática. In: VIEIRA, A; VELOSO, E; LAGARTO, M. J. Relevância da história no ensino da matemática. GTHEM/APM. Grafis, 2005.

VALENTE, J. A. e ALMEIDA, F. J. Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do educador. Revista Brasileira de Informática na Educação. n. 1, Set/1997.

VASCONCELOS, C. C. Ensino-aprendizagem da matemática: velhos problemas, novos desafios. 2015 Notas de aula.

DISCALCULIA – UM DISTÚRBIO EXISTENTE NO PROCESSO DE ENSINO DA MATEMÁTICA

EDSON JOSÉ CAVICHIOLI

RESUMO

O movimento de Educação Matemática trouxe ao ensino muitas descobertas, desafios e perspectivas sobre o que é o aprender matemático, como acontece e como as pessoas envolvidas relacionam-se e encaram novas possibilidades. Após anos de estudos, foram descobertos alguns distúrbios que influenciam ou impactam diretamente no processo de ensino da Matemática, como por exemplo, a Discalculia. Hoje, a defasagem na aprendizagem na matemática pode ser decorrente de distúrbios como a discalculia e suas diversas variações. Com um trabalho específico pode ser minimizado, a escola tem um papel importante na formação do caráter do cidadão e não ignorando a dificuldade na aprendizagem, reflete diretamente nesta formação, minimizando o máximo possível os reflexos desta dificuldade.

PALAVRAS-CHAVE: Movimento; Afetivo; Matemática; Distúrbio; Resultados.

ABSTRACT

The Mathematics Education movement brought to teaching many discoveries, challenges, and perspectives on what mathematical learning is, how it happens and how the people involved relate to each other and face new possibilities. After years of studies, some disorders that directly influence or impact the process of teaching Mathematics were discovered, such as Dyscalculia. Today, the delay in learning mathematics may be due to disorders such as dyscalculia and its various variations. With a specific work it can be minimized, the school has an important role in the formation of the character of the citizen and not ignoring the difficulty in learning, it reflects directly in this formation, minimizing the reflexes of this difficulty as much as possible.

KEYWORDS: Movement; Affective; Mathematics; Disturb; Results.

1.INTRODUÇÃO

Segundo alguns estudos apresentados nessa pesquisa, a discalculia só pode ser diagnosticada com certeza na faixa estaria entre 10 a 12 anos de idade em que o aluno está passando da fase do fundamental I para ensino fundamental II. Mas o aluno pode já estar apresentando defasagem muito antes desta fase e que se diagnosticado logo no começo e com um trabalho específico pode ser minimizado ou simplesmente resolvido, levando em conta vários outros aspectos que podem estar influenciando o aluno nesta defasagem.

E antes de um possível diagnóstico de discalculia ou suas variações, todos os envolvidos têm que ter certeza de que não existem outros fatores influenciando no quadro clínico como: a falta da alfabetização, a criança ter problemas visuais ou auditivos, problemas de deficiência intelectual ou simplesmente ter dificuldade de concentração.

A participação da família é muito importante nesta fase inicial de diagnostico, apoiando, incentivando, acompanhando, estimulando, mostrando interesse em participar de cada fase do processo de que o aluno está vivenciando.

O professor também tem que estar atento com certas dificuldades que o aluno possa estar tendo, lembrando que não deve ser confundido com o tempo de aprendizagem que cada aluno apresenta.

O objetivo da pesquisa é oferecer embasamento teórico qualitativo para futuras pesquisas e intervenções no processo de ensino e aprendizagem da Matemática e voltado a crianças que possivelmente apresentam discalculia.

A pesquisa justifica a necessidade de conhecimento do distúrbio chamado de Discalculia para que soluções, intervenções pedagógicas em conjunto com o corpo docente, família e equipe pedagógica aconteçam e auxiliem a todos no processo de ensino e aprendizagem da Matemática.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 DISCALCULIA – AFINAL, O QUE É?

A discalculia é conhecida por inabilidade de executar operações matemáticas ou aritméticas, ou conceitualizar números como um conceito abstrato de quantidades comparativas (DA SILVA; DA COSTA, 2008). Chamada de Discalculia, mas também pode estar associada à dislexia. A palavra discalculia vem do grego (dis, mal) e do Latin (calculare, contar) formando: contando mal. De acordo com dicionários diversos da Língua Portuguesa, essa palavra calculare vem, por sua vez, de cálculo, que significa o eixo ou um dos contadores em um ábaco.

Estima-se hoje que este cerca de 6% da população mundial é afetada por este problema, tendo ainda várias outras variâncias desta inabilidade e com muitos fatores que contribuem para elas. Alguns destes problemas são de ordem neurológica, outros apenas de fases da vida das pessoas, pois consegue-se

perceber este distúrbio com mais evidências ou clareza em crianças entre as idades de 10 e 12 anos (DA SILVA; DA COSTA, 2008).

A discalculia não afeta apenas crianças, mas adultos em diversas fases de suas vidas. Antes que um diagnóstico positivo da discalculia seja feito é necessário que se faça uma checagem e eliminação de outros possíveis problemas como: ensino inadequado ou incorreto, problemas com visão ou audição, danos ou doenças neurológicas e/ou doenças psiquiátricas devem ser eliminadas. O transtorno da matemática em geral é encontrado em combinação com o transtorno da leitura ou o transtorno da expressão escrita. Doenças que possibilitem a deficiência intelectual também devem ser eliminadas (DA SILVA; DA COSTA, 2008).

Somente após se ter eliminado as hipóteses acima citadas é que todos os profissionais envolvidos no processo de avaliação da criança podem começar a fazerem os testes tentando diagnosticar a discalculia ou uma de suas variâncias (DA SILVA; DA COSTA, 2008).

Discalculia não é uma doença, nem é necessariamente uma condição crônica do nosso corpo e mente, pois eles dão forma a um equilíbrio dinâmico que está constantemente em mudança se adaptando às novas situações. Os estudantes podem ter uma vida normal fora das dificuldades matemáticas específicas, embora os problemas frequentemente tendam a remanescer com eles na vida adulta (JANSEEN, 2023).

É importante compreender que as avaliações são somente válidas por um tempo relativamente curto, um ano para crianças e adolescente e menos de dois anos para adultos. Fazer um diagnóstico é um conceito médico, não se deve concluí-lo sem a constatação deste profissional, devemos ter muito cuidado com a antecipação de conclusões precipitadas (JANSEEN, 2023).

Discalculia está na Classificação Internacional de Doenças do Manual de Diagnósticos e Estatística de Perturbações Mentais - DSM IV (2022) e na Organização Mundial de Saúde (2020).

Isso significa que tem que ser tratada com ajuda de profissionais qualificados, pois as pessoas com esse tipo de dislexia são normais em vários aspectos, tem QI (Quociente de Inteligência) normal ou acima do normal, não são estúpidos ou preguiçosos, mas apenas aprendem de forma diferente. (DSM, 1993; OMS, 2020).

O CID-11 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde) é uma classificação estatística internacional das doenças, dos ferimentos e das causas da morte que é publicado pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2020).

A discalculia está classificada com o código: F81.2 “Transtorno Específico da Habilidade em Aritmética”. Transtorno que implica uma alteração específica da habilidade em aritmética, não atribuível exclusivamente a um retardo mental global ou à escolarização inadequada. O déficit concerne ao domínio de habilidades básicas de adição, subtração, multiplicação e divisão mais do que as habilidades matemáticas abstratas envolvidas na álgebra, trigonometria, geometria ou cálculo (OMS, 2020).

Um dos objetivos principais do manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais (DSM, 2020), é fornecer uma descrição exata de todos os sintomas médicos de modo que seja consultado por doutores ou profissionais de saúde para que possam fazer um diagnóstico correto. O DSM (CID-11, 2020) -IV: F81. 2 - 315.1 - Transtorno da Matemática. A característica essencial do Transtorno da Matemática consiste em uma capacidade para a realização de operações aritméticas (medida por testes padronizados, individualmente administrados, de cálculo e raciocínio matemático) (OMS, 2020).

Os critérios de diagnósticos para F81.2 - 315.1 Transtorno da Matemática.

A. Capacidade matemática, medida por testes padronizados, individualmente

administrados, está acentuadamente abaixo do nível esperado, considerando a idade cronológica, a inteligência medida e a escolaridade apropriada à idade do indivíduo.

B. A perturbação no Critério A interfere significativamente no rendimento escolar ou atividades da vida diária que exigem habilidades em matemática.

C. Em presença de um déficit sensorial, as dificuldades na capacidade matemática excedem aquelas geralmente a estas associadas. Nota para a codificação: Caso esteja presente uma condição médica geral (por ex., neurológica) ou déficit sensorial, codificar no Eixo III (DSM, 2020).

2.2 TIPOS DE DISCALCULIA E OUTROS TRANSTORNOS

O transtorno da Matemática em geral é encontrado em combinação com o Transtorno da Leitura ou o Transtorno da Expressão Escrita. A prevalência do Transtorno da Matemática isoladamente (isto é, quando não encontrado em associação com outros Transtornos da Aprendizagem) é estimada como sendo de aproximadamente um em cada cinco casos de Transtorno da Aprendizagem. Estima-se que 1% das crianças em idade escolar têm Transtorno da Matemática (JANSEEN, 2023).

O transtorno em geral torna-se visível

durante a segunda ou terceira série. Particularmente quando o Transtorno da Matemática está associado com alto QI, à criança pode ser capaz de funcionar no mesmo nível ou quase no mesmo nível que seus colegas da mesma série, podendo o Transtorno da Matemática não ser percebido até a quinta série ou depois desta (JANSEEN, 2023).

Segundo Janseen (2023) a Discalculia é classificada em seis subtipos, podendo ocorrer em combinações diferentes e com outros transtornos de aprendizagem:

- Discalculia Verbal - dificuldade para nomear as quantidades matemáticas, os números, os termos, os símbolos e as relações.
- Discalculia Practognóstica - dificuldade para enumerar, comparar e manipular objetos reais ou em imagens matematicamente.
- Discalculia Léxica - Dificuldades na leitura de símbolos matemáticos.
- Discalculia Gráfica - Dificuldades na escrita de símbolos matemáticos.
- Discalculia Ideognóstica – Dificuldades em fazer operações mentais e na compreensão de conceitos matemáticos.
- Discalculia Operacional - Dificuldades na execução de operações e cálculos numéricos (JANSEEN, 2023).

Existem também outras variações da Discalculia: a pseudo-discalculia, a acalculia, síndrome de Gerstmann de desenvolvimento, transtorno da leitura ou da soletração (JANSEEN, 2023).

A PSEUDO-DISCALCULIA - É um grande e importante grupo no qual as dificuldades de aprendizagem resultam de bloqueios emocionais. Crianças com pseudodiscalculia tem habilidade cognitiva para ter êxito em matemática, mas apesar disso, elas acreditam que por terem essa defasagem não podem aprender nada sobre matemática. Este pensamento pode estar profundamente enraizado, e talvez ligado a ideia de que não é esperto o suficiente para aprender. Nestes casos, a natureza das dificuldades pode ser semelhante à Discalculia (JANSEEN, 2023).

Contudo, estudantes com pseudo-discalculia não são beneficiadas em classes especiais ou com exercícios de recuperação. Em vez disso, a melhor ajuda para esses alunos deve ser um diálogo metodológico diferenciado, e talvez em casos mais complexos necessitem da mediação de um psicólogo escolar, onde os bloqueios emocionais possam ser identificados e vencidos. As meninas são a maioria esmagadora de estudantes com pseudo-discalculia. Os pesquisadores acham que essa porcentagem é maior entre as meninas, porque em uma sala mista os comentários negativos dos meninos levam a falta de confiança das meninas (JANSEEN, 2023).

A ACALCULIA - As pessoas com essa dificuldade de aprendizagem manifestam total falta de habilidade para desenvolver qualquer tarefa matemática. Essa falta de habilidade geralmente indica um dano cerebral. O problema aparece quando a criança é incapaz de aprender os princípios básicos de contagem. Essa falta de habilidade se torna mais evidente quando vai aprender a ordem dos números de um até dez (1 – 10) ou quando vai resolver uma simples adição de quatro mais dois é igual a seis (4 + 2 = 6). O grupo de pessoas com acalculia representa menos de 1% da população e na maioria dos casos vem acompanhados dos seguintes transtornos (JANSEEN, 2023).

A SÍNDROME DE GERSTMANN DE DESENVOLVIMENTO - Esta síndrome é um distúrbio neurológico raro caracterizado por lesões no giro angular da área dominante do cérebro (esquerdo em destros e direito em canhotos). O giro angular se encontra no lobo parietal e próximo ao lobo temporal. Nomeado em homenagem a Josef Gerstmann, pode eventualmente mudar de nome para Síndrome Angular por recomendação da comunidade científica (JANSEEN, 2023).

Para Janseen (2023), a lesão geralmente é causada por isquemia cerebral, traumatismo ou AVC no local. Os prejuízos na capacidade de leitura e reconhecimento costumam ser bastante incapacitantes, principalmente nas áreas educacionais e profissionais. Essa síndrome é caracterizada por quatro sintomas principais:

- Disgrafia/agrafia: dificuldade/incapacidade de se expressar pela escrita;
- Discalculia/acalculia: dificuldade/incapacidade de compreender matemática;
- Agnosia digital: a incapacidade de distinguir os dedos na mão; desorientação em relação à esquerda e direita (JANSEEN, 2023).

Tratamento: Não há cura para a síndrome de Gerstmann, o tratamento é apenas sintomático e psico-educativo com terapia ocupacional e psicológica, onde elas podem ajudar a diminuir a dificuldade em ler, escrever e calcular. Calculadoras e processadores de texto podem ajudar a contornar esses problemas. Os sintomas podem naturalmente diminuir com o tempo dependendo da causa e da idade do paciente.

O TRANSTORNO DA LEITURA OU DA SOLETRAÇÃO - Santos e Navas (2002, apud DA SILVA, DA COSTA, 2008) definem Distúrbio de Leitura e Soletração como uma manifestação referente ao desenvolvimento da linguagem, que se caracteriza pela dificuldade na aquisição e/ou no desenvolvimento da linguagem escrita por crianças que apresentam déficits

tanto de decodificação fonológica como de compreensão da linguagem oral e/ou escrita.

2.3 A IMPORTÂNCIA EM DIAGNOSTICAR A DISCALCULIA

Há uma urgência grande para se descobrir cada vez mais cedo a discalculia nas crianças. Um diagnóstico completo não pode ser feito antes dos 10-12 anos de idade, mas por causa disso não devemos deixar de tentar descobrir as formas particulares de dificuldades que matemáticas a criança sofre (ADLER, 2001).

Esta preocupação tem fundamento, porque pode ser prejudicial diagnosticar todos as de dificuldades matemáticas como discalculia, e do mesmo modo todas as dificuldades com concentração como transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (ADLER, 2001).

Existem crianças e adolescentes que têm dificuldades matemáticas, ou dificuldades com leitura, e gradualmente adquirem uma imagem muito negativa de si mesmos. Sua autoestima e confiança são quebrados, alguns expressam até pensamentos suicidas. Estas crianças devem ser a razão de se justificar a necessidade para diagnósticos exatos e específicos (ADLER, 2001).

Um diagnóstico exato afeta diversos indivíduos e grupos positivamente, como a criança, os pais, os professores, os psicólogos e médicos e a sociedade, pois o quanto antes todos trabalharem em conjunto para amenizar ou solucionar este déficit, mais cedo estaremos inserindo esta criança na sociedade como um cidadão participativo e capaz de levar uma vida sem transtornos ou traumas na fase adulta (ADLER, 2001).

É extremamente raro encontrarmos com uma criança no início de sua vida escolar que peça para ser examinada por estar com dificuldades de matemática. Entretanto, os mais velhos o fazem, porque continuam a "falhar" na matemática, e querem saber o porquê: "Qual é a razão real para minhas dificuldades em matemáticas? Como posso ser bom em muitos outros assuntos e não na matemática? " Essa situação torna-se frustrante e incompreensível. Um diagnóstico permite que as maiorias das crianças mais velhas compreendam a razão para suas dificuldades. Isto ajuda também aos pais a procurar especialistas que possam fornecer recursos corretivos apropriados. As diversas políticas públicas deveriam oferecer isso (ADLER, 2001).

Às vezes os professores expressam preocupações sobre um diagnóstico. Ficam receosos que a criança irá relaxar no seu aprendizado e parar de tentar trabalhar ativamente com a matemática, pensando: “Bem, eu tenho o discalculia! Então eu não posso fazer os exercícios de matemática de qualquer maneira! ” As dúvidas dispersam-se geralmente uma vez que o professor começa um diálogo com a criança e seus pais. Com um bom diálogo as dificuldades da criança são feitas óbvias, mostrando as maneiras possíveis trabalhar com matemática, garantindo assim, que a criança receba o tratamento apropriado. Ao mesmo tempo é eliminado o risco de que ela desenvolva sintomas psiquiátricos como a depressão e pensamentos suicidas (ADLER, 2001).

O que os responsáveis pelas políticas públicas educacionais sabem é que muito muitos estudantes estão falhando na matemática, uma proporção muito maior do que aqueles que têm dificuldades com línguas. Isto nos chama para examinar a situação. Se formos relutantes fazer um diagnóstico então estaremos impedindo que as crianças tenham o direito de ser ajudadas (ADLER, 2001).

Foi mencionado acima que um diagnóstico final (completo) não pode ser feito antes que a criança esteja aproximadamente 10-12 anos de idade. Entretanto, isto não deve fazer parar com o trabalho corretivo apropriado antes dessa idade. Sobretudo é necessário aprender a comunicar abertamente com a criança sobre suas dificuldades e experiências (ADLER, 2001).

Os problemas que relatam não podem ser os mesmos que suas próprias percepções de seus problemas. Embora não os docentes não estejam certos sobre a natureza exata de suas dificuldades, é necessário começar imediatamente um trabalho de recuperação contínua e/ou paralela. Se esperar até que a criança esteja em uma idade já bastante avançada para um diagnóstico apropriado, pode-se ter desperdiçado o tempo precioso e ter causado à criança muitos anos desnecessários do esforço e da falha, a ajuda é necessária e essencial para o futuro dessa criança (ADLER, 2001).

2.4 - A DISCALCULIA PODE SER CURADA?

A resposta simples é sim! O diagnóstico discalculia é sempre apenas uma descrição do atual estágio de desenvolvimento, aplicável por um período máximo de um ano (DSM, 2022). Como a criança desenvolve, as dificuldades que existiam no ano anterior podem ter minimizado ou quase desaparecem.

Se a criança está recebendo tratamento adequado, a possibilidade de desenvolvimento da capacidade matemática é grande. No entanto, muitas vezes algumas partes das dificuldades permanecem de uma forma suave, por exemplo, as dificuldades em recordar fatos numéricos. Capacidade de concentração, no entanto, geralmente melhora consideravelmente, e que muitas vezes vem com

a compreensão de conceitos matemáticos e símbolos (DA SILVA, DA COSTA, 2008).

Normalmente os responsáveis muitas vezes fazem esta pergunta ao profissional se ele conhece determinado tipo de dificuldade: Você já conheceu outras crianças com problemas semelhantes? Se o profissional ainda não tratou crianças com determinado tipo de dificuldades, os pais devem ser informados. O importante que se conheça a dificuldade de aprendizagem e formas de tratamentos estudados (DA SILVA, DA COSTA, 2008).

Muitos pais se sentem culpados. Acham ter feito alguma coisa errada, ou talvez por não ter feito o suficiente. Isso não deve ser encarado dessa forma. A criança precisa dos pais para se sentir segura e seguir o tratamento com sucesso (DA SILVA, DA COSTA, 2008).

2.5 - SINTOMAS GERAIS DA DISCALCULIA

Quando uma criança se enquadra num quadro clínico de discalculia, além dos itens citados no texto acima "Transtorno Específico da Habilidade em Matemática e Aritmética" ela também apresenta outras características comportamentais como: aquisição de leitura nominal ou acelerada (verbal, leitura ou escrita), habilidade poética, boa memória visual para palavras impressas, dificuldade com conceitos abstratos de tempo e direção, podem ter medo de mexer com dinheiro, incapaz de fazer cálculo mental para pagar dívidas, tem dificuldade em entender e lembrar a ordem das operações, regras, fórmulas e sequências, perdem coisas frequentemente e dão a impressão que são distraídos, podem ter dificuldade de entender conceitos formais de educação musical ou dedilhar instrumentos musicais, dificuldade para lembrar passos de dança; capacidade limitada em planejamento estratégico em jogos como o xadrez; são muito criativos (DSM, 2022).

2.6 MATERIAIS E MÉTODOS

Para a realização desse estudo utilizou-se como instrumento de pesquisa: artigos, obras, citações e relatos de pesquisadores e autores sobre o tema abordado já registrados na literatura. Uma coleta de informações e dados desses registros foram analisados, sistematizados e reescritos.

Sendo este estudo uma pesquisa de revisão de literatura, todos os instrumentos analisados, específicos utilizados de forma correta, auxiliaram no alcance dos objetivos almejados deste estudo sem inferência e interpretação errônea.

2.7 DISCUSSÃO

Diante das informações obtidas referente ao tema abordado, este estudo apresenta um campo mais maduro para discussão, visto que há grande número de estudos disponíveis na literatura investigando conceitos, seus supostos benefícios, limitações e ampliação para futuras pesquisas. Também tem a finalidade de contribuir para incitar a reflexão sobre a resolução de problemas como distúrbios, como por exemplo a discalculia, no processo de ensino e aprendizagem matemático.

Todos os artigos, obras, citações selecionadas referem-se às publicações brasileiras e internacionais. Após leitura e fichamento dos documentos selecionados, foi feita uma análise e escrita sobre o tema. Sendo assim, evidencia-se a necessidade de haver mais pesquisas sobre o assunto, por ser um tema amplo e de grande importância no âmbito educacional e de pesquisas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pode-se acompanhar as várias faces da discalculia com o objetivo de minimizar os reflexos que ela reflete sobre a criança, que é a informação, a qualificação dos profissionais, os métodos que serão aplicados e sem dúvida e importante que é o apoio da família. Os conceitos desenvolvidos neste trabalho podem auxiliar os docentes a saberem mais sobre o que é a discalculia, o tamanho da sua abrangência pelo mundo, mesmo não sendo uma doença ela tem uma classificação na área médica e também é recomendado um bom acompanhamento psicopedagógico para solucionar esta defasagem.

A discalculia também abrange outras questões como a parte de interpretação de textos ou conceitos de localização que sem os devidos cuidados leva a pessoa a traumas depressivos chegando até aos pensamentos suicidas, pela falta de autoestima, por achar que sempre está errando e que ele é um problema.

Nota-se através deste trabalho a grande importância que o professor pode trazer para ajudar a criança com estas dificuldades, à relação pessoal que o aluno tem com o professor fazem muita diferença para sua ajuda, na maioria dos casos alunos que tiveram grandes problemas de aprendizado nos anos iniciais quando chegam à idade dos 10 a 12 anos de idade já apresentam vários casos relacionados a indisciplina e muitos já ligam a casos de violência dentro e fora das escolas, usam esta máscara para se esconderem muitas vezes desta defasagem, alguns chegam até o final do ensino fundamental mal sabendo fazer contas simples, ou conceitos de distância, dificuldade para lidar com dinheiro e assim por diante.

REFERÊNCIAS

ADLER, Dr. B. - Traduzido e adaptado do livro What is dyscalculia? pg. 23 – 25, 27, 64 – 65, 2001.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4. ed). Washington (DC): Autor, 1994.

DSM-IV. Pervasive Developmental Disorders. In: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 4th ed. Washington, DC: American Psychiatric Association; 2022.

JANSEEN, D. O que é Discalculia? Causa, sintomas e intervenção. Disponível em: https://danielajanssen.com.br/o-que-e-discalculia-causa-sintomas-e-intervencao/. Acessado em: 03 setembro, 2023.

SILVA, W. C.; COSTA, R. T. DISCALCULIA: UMA ABORDAGEM À LUZ DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. Relatório Final (Projeto de Iniciação Científica) - Universidade Guarulhos. GUARULHOS, 2008.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2020.

AS VIVÊNCIAS COM ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELAINE BERNARDETE DE LIMA

RESUMO

O principal objetivo desse estudo é realizar uma reflexão sobre as vivências com Arte no cotidiano da Educação Infantil. O intuito é compreender, perceber e valorizar como as artes estão inseridas no espaço escolar, e como as intervenções que envolvem essa vivência. Dessa maneira, procurou-se evidenciar que, as experiências com as diversas manifestações de arte, a criança pode desenvolver seu intelecto pelo lúdico e, assim, vivenciar de maneira mais significativa no ambiente escolar. Para a realização desse estudo, a autora recorreu à metodologia da revisão de literatura específica da Educação Infantil − em especial bibliografia produzida por pensadores e estudiosos, com embasamento nas orientações contidas no Referencial Curricular da Educação Infantil (BRASIL, 1998) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (BRASIL, 1997). Sendo considerada uma pesquisa qualitativa, utilizando livros e artigos científicos pertinentes ao tema, esse tipo de pesquisa fornece ao pesquisador um repertório grande de estudos publicados na área e que, certamente, fornecem subsídios relevantes para encontrar diversas possibilidades de atuação do professor da Educação Infantil em sua sala de referência, e refletir sobre o fazer pedagógico na Educação Infantil.

Palavras-chave: Arte; Educação Infantil; vivências e experiências lúdicas.

INTRODUÇÃO

Salientamos que artigo se propõe a analisar o processo de desenvolvimento e identificar a importância das vivências com Arte na Educação Infantil. Como é de conhecimento de todos envolvidos na área da Educação, a Arte é um processo em que a criança pode se expressar por diferentes maneiras, como pela música, pela dança, por desenhos, por dramatizações e outras. Dessa maneira, a Arte está presente na vida do ser humano desde os primeiros anos de vida. A Arte, na escola de Educação Infantil contribui para a formação humana da criança, para ajudá-la a entender, de forma crítica, a sociedade na qual está inserida e a sua cultura. Assim, portanto, essa área do conhecimento não deverá ser tratada como mera atividade de entreter, muito pode ser vista como uma vivência menos importante que as demais. A sua existência nas propostas da Educação Infantil, contribui para o desenvolvimento integral das crianças.

De acordo com (BRASIL, 1997, p. 19), "o conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente, ser flexível. (...). Isso quer dizer que criar para aprender".

Levando em consideração o que diz Barbosa (1979, p.46), isso permite analisar "a ideia de que a Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seus sentimentos e a ideia de que a Arte não é ensinada, mas expressada".

Assim, levando em consideração os estudos até aqui, o objetivo deste artigo é compreender a atual importância dessa vivência e experiência no processo de desenvolvimento integral da criança, já que a Arte é essencial para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e do melhor aproveitamento das propostas oferecidas nas salas de referência e demais espaços da escola.

Dessa maneira, para nortear a pesquisa, apresenta-se a seguinte problemática: Qual é a contribuição da Arte na Educação Infantil com foco nas múltiplas linguagens artísticas como música, dança, teatro e artes visuais.

Sob essa ótica, o objetivo geral desta pesquisa é discutir e identificara as vivências e experiências com Arte como instrumento capaz de expandir os sentidos dentro do que se propõe para as crianças desde os primeiros anos de vida.

Portanto, esse objetivo geral inclui alguns objetivos específicos, como: 1) contribuir com a qualidade das propostas oferecidas às crianças no que diz respeito a Arte, 2) avaliar os diferentes caminhos para vivenciar artes e 3) incentivar as crianças em suas criatividades. Para produzir resultados com esses objetivos, o estudo se baseia em uma pesquisa bibliográfica de natureza descritivo-qualitativa.

Ressaltamos aqui para compreender a importância da Arte no desenvolvimento cognitivo das crianças dentro da educação infantil. O desenho infantil é o resultado da interpretação espontânea dos momentos de aprendizagem, da conquista da organização estruturada do gesto e do manuseio adequado dos materiais e das cores, assim como as brincadeiras e o faz de conta. O documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais apresenta o conceito Arte como campo de conhecimento tão importante como os demais. Com ênfase na aprendizagem, esse texto nos diz que:

A educação em Arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção,

a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. (BRASIL, 1997, p. 15).

Sendo assim, os PCN podem auxiliar o professor em sua prática docente, pois são referenciais para o seu planejamento no campo de conhecimento, valorizando as vivências e experiências com Arte e a prática do apreciar, do produzir e do contextualizar, no sentido de garantir propostas de qualidade: "Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático" (PCN- Arte, 1997, p. 19).

Salientamos que Cunha (2002, p. 12) enfatiza que, "[...] para que as crianças tenham possibilidades de desenvolverem-se na área expressiva, que o professor consiga realizar intervenções pedagógicas no sentido de trazer à tona o universo expressivo infantil".

Sendo assim, Libâneo (1991) vem nos apresentar que:

Não é suficiente dizer que os alunos precisam dominar conhecimentos, é necessário dizer como fazê-lo, isto é, investigar objetivos e métodos seguros e eficazes para a assimilação dos conhecimentos. [...] O ensino somente é bem-sucedido quando os objetivos do professor coincidem com os objetivos de estudos do aluno e é praticado tendo em vista o desenvolvimento das suas forças intelectuais. [...]. Quando mencionamos que a finalidade do processo de ensino é proporcionar aos alunos os meios para que assimilem ativamente os conhecimentos é porque a natureza do trabalho docente é a mediação da relação cognitiva entre o aluno e as matérias de ensino. (LIBÂNEO, 1991, p. 54-5).

Portanto, o papel do professor é fundamental para que a criança receba referências e orientações, porém sem oferecer a ela modelos ou desenhos prontos. O mais significativo é oferecer propostas pedagógicas com qualidade, onde as crianças possam construir as suas próprias produções usando a sua imaginação. É valoroso que o professor se organize, que elabore o seu planejamento, que conheça as necessidades das crianças desde os primeiros dias na Educação Infantil, tudo para que essa criança possa construir seus saberes que constituam o processo de criação dentro de uma proposta de qualidade e de forma significativa.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais nos fazem compreender que as vivências com Arte na Educação Infantil vêm favorecer maior amplitude ao processo pedagógico.

De acordo com (BRASIL, 1997, p. 19), "o aluno que conhece arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico. Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará habilitado a construir um texto".

Levando em consideração essa perspectiva, as autoras Fusari e Ferraz afirmam que é necessário pensar em "[...] um trabalho escolar consistente, duradouro, no qual o aluno encontre um espaço para o seu desenvolvimento pessoal e social por meio da vivência e posse do conhecimento artístico e estético" (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 21).

Por isso, especificamente para a arte na educação infantil, o educador aprofunda conceitos e linguagens da arte e sobretudo, organiza um espaço de cultura que possibilite a ampliação das expressões e das linguagens da criança de forma significativa.

Fusari (2008 p. 47) também reafirma a importância do planejamento ao dizer que "nada substitui a tarefa de preparação da aula em si". O planejamento, segundo a autora, é uma competência teórica do professor que busca meios de adequação pelos quais a sua turma terá mais facilidade e interesse pelo assunto.

Sendo assim, o professor responsável pelas vivências e experiências com Arte, construí o seu planejamento sobre o olhar de mediar e despertar a curiosidade e a criatividade das crianças de forma significativa nessa disciplina.

UMA REFLEXÃO SOBRE AS VIVÊNCIAS COM ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir das reflexões, leva-se em consideração a relevância de compreender a ideia de escola em todos os sentidos mais abrangentes, de forma a vivenciar as diversas artes no processo do desenvolvimento da criança. Entretanto, de acordo com Vygotsky (1984, p. 17),

"[...] cada matéria escolar tem uma relação própria com o curso do desenvolvimento da criança, relação que muda com a passagem da criança de uma etapa para outra". Assim, portanto, todas as matérias têm a sua importância no processo de ensinoaprendizagem. A criança precisa se interessar pelo que está aprendendo, assim vai despertar o prazer de aprender a ler e a escrever de forma significativa dentro da disciplina de arte e alfabetização.

Vygostsky (1984) nos afirma que, "Pela repetição daquilo que já conhecem, utilizam a ativação da memória, atualizam seus conhecimentos prévios, ampliando-os e transformando-os por meio da criação de uma situação imaginária" (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

Por isso, acredita-se que é possível que essa relação de diálogo e de interação

entre as demais crianças da sala referência se torne mais próxima e que os estímulos possam proporcionar um melhor desenvolvimento integral nas crianças. Sendo assim, por meio das propostas lúdicas com Arte, as crianças possam desenvolver melhor a aprendizagem e interagir com qualidade com as outras crianças.

Salientamos, portanto, que educar não é só seguir toda agrade de horários da rotina que está programada, mas sim criar situações e propostas, proporcionando brincadeiras que envolvam toda a turma. Com isso, vem contribuir para o desenvolvimento intelectual, físico e motor das crianças, despertando o interesse para alcançar um conhecimento amplo da sociedade e da realidade do mundo ao qual estão inseridos.

Por isso, a educadora é personagem de extrema importância nesse processo, devendo ser um elemento mediador nas propostas pedagógicas que são oferecidas às crianças. Educar não se limita a repassar conhecimentos ou a mostrar apenas uma possibilidade, mas sim, propor à criança a tomar consciência de si mesma e do meio ao qual está inserida. É oferecer várias propostas, vivências e experiências para que a criança possa escolher diferentes possibilidades, escolher aquela que for compatível com os seus valores, a sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada uma irá se deparar.

Nas propostas de desenhar, por exemplo, a criança retira as informações do meio em que vive por intermédio da representação e da criatividade. Com os seus traçados e as suas cores, as crianças elaboram representações significativas de seus pensamentos e de suas experiências e vivências.

Levando em consideração o pensamento de Martins (1998 p. 37). “A criança, desde que nasce, está rodeada por diversas linguagens verbais e não verbais, entre outras, a oral, escrita, gráfica, tátil, auditiva, olfativa, gustativa, motora, e pelos órgãos dos sentidos”. As crianças assimilaram, processaram e expressaram as informações adquiridas mediante a escrita e a leitura. Pillar (1996, p. 29) salienta que as “[...] crianças se realizam durante a elaboração de seus desenhos, revelando suas intenções e interpretações sobre eles, esclarecem o processo de construção gráfica, do ponto de vista da criança que o desenvolve”.

Portanto, as propostas com arte vêm a contribuir para o desenvolvimento social e cognitivo da criança e estimulam a criatividade, fazendo com que ela se torne um ser humano mais sensível, crítico e observador, colaborando, assim, no desenvolvimento integral de cada criança. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (1997, p. 11) deixaram claro a importância das propostas com artes para a formação do ser humano:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. (PCN, 1997, p. 11).

Desta maneira, torna-se de extrema importância estimular a criatividade da criança para ser estimulada e desenvolvida e, por meio das propostas realizadas com as artes nas escolas de educação Infantil, isso se torna possível e indispensável.

A Arte na Educação Infantil é uma importante ferramenta da educação, pois estimula o desenvolvimento das crianças. Afinal, por meio da arte, é possível aprender, adquirir novas habilidades e enxergar diferentes perspectivas e sensações a respeito de um mesmo ponto, por exemplo.

Pensando nisso, é interessante utilizar diversos tipos de materiais em sala de aula, a fim de explorar e estimular a criatividade das crianças. Essas atividades lúdicas são essenciais para que elas aprendam a se expressar diante do mundo, valorizar e se beneficiar das diversas manifestações artísticas e culturais.

A necessidade do homem se manifestar artisticamente remonta à pré-história. Desde muito tempo, os seres humanos utilizam o desenho para se comunicar, expressar a sua visão de mundo e transmitir conhecimento. Porém, com a evolução das ferramentas e o desenvolvimento da escrita, a Arte passou a representar a estética, por meio da expressão artística.

As linguagens artísticas – auxiliam no desenvolvimento de habilidades artísticas nas crianças, portanto, são importantes para a reflexão, a apreciação e a produção durante o aprendizado.

A partir desse conhecimento, os estudantes desse ciclo desenvolvem integralmente os aspectos intelectuais, emocionais, sociais, perceptivos, físicos, estéticos e criativos. Sendo assim, o ensino de Arte é um instrumento pedagógico importante para a compreensão de si mesmo, da realidade, dos próprios sentimentos e das emoções.

Sem dúvidas, a infância é uma das fases mais importantes da vida de uma pessoa, pois é nesse momento que se constrói a base para todos os outros aprendizados. Por isso, os professores e a família devem estimular o lado artístico das crianças, colaborando para o desenvolvimento de habilidades que contribuirão para a criatividade, cidadania, autonomia e pensamento crítico.

As linguagens artísticas podem, muitas vezes, passar despercebidas e não receberem o devido valor da comunidade escolar como um todo. Entretanto, elas são uma das responsáveis por iniciar a formação cultural e a construção de habilidades sensitivas e emotivas nas crianças, no que envolve o campo de experiência com traços, sons, cores e formas, previsto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Além disso, a arte também colabora fornecendo conhecimentos necessários para a vida em sociedade, pois capacita os indivíduos a enxergarem, de forma crítica, as situações e os elementos que o cercam.

Por meio de atividades artísticas, as crianças participam da concepção de uma ideia, materializando suas interpretações sobre o que foi aprendido, o que ajuda no desenvolvimento do pensamento e na compreensão das diferenças.

A expressão das emoções é uma parte inerente para a melhoria da vida social, principalmente na infância — que é a fase na qual o ser humano começa a tomar conhecimento de suas próprias atitudes. Dessa forma, à medida que as crianças compreendem o funcionamento do mundo à sua volta, tornam-se capazes de vivenciar e interpretar o que sentem por meio do desenho e da pintura, por exemplo. Além disso, as expressões e o autocontrole podem ser melhor desenvolvidos por meio da música, da dança e do teatro, por exemplo.

Os professores devem contribuir para aflorar cada vez mais o senso criativo das crianças e a Arte aguça esse processo de aprendizagem. Afinal, é possível utilizar a imaginação e visualizar o mundo ao redor por meio do desenvolvimento intelectual e crítico. Sem contar que, trabalhando o processo de criação, as crianças demonstram a sua capacidade e o seu talento inato para captar a realidade de maneira natural.

Antes de escrever, as crianças rabiscam suas impressões sobre o mundo e sobre as pessoas ao redor. Nesse sentido, usando lápis de cor, giz de cera, tintas, pincéis, entre outros materiais para desenhar, são estimulados os movimentos e a coordenação motora que, mais tarde, auxiliarão na alfabetização.

Ao entender a importância da expressão artística, os professores devem promover, também, atividades lúdicas para aguçar a sensibilidade da criança, de forma que ela aprenda a explorar os próprios sentidos. Ao escutarem uma música, os alunos podem aprender a identificar os instrumentos presentes na melodia e ampliar o seu repertório, por exemplo.

Um dos pontos mais benéficos para a aprendizagem é o reconhecimento de si mesmo e dos outros. Por meio de algumas atividades artísticas, os professores podem perceber se as informações externas estão sendo absorvidas pelas crianças e se elas conseguem interpretar os comandos que recebem fomentando uma atitude independente e socializadora.

Por meio da dança, da música e do teatro, é possível ampliar o autoconhecimento. Afinal, essas atividades são capazes de fazer com que crianças explorem o próprio corpo, descobrindo suas habilidades e limitações, melhorando a expressão e aprendendo a controlar a linguagem corporal. Além disso, é por meio dessas formas de expressão artística que as crianças manifestam sentimentos e pensamentos que ainda não conseguem verbalizar.

É possível desenvolver o pensamento crítico e fomentar a reflexão nas crianças, no momento em que os professores as engajam para observar alguma obra de arte e, em seguida, pedem que elas compartilhem suas percepções e sensações. Assim, o aluno desenvolve a capacidade de questionar, compreender, criticar e respeitar as diferentes visões de um mesmo ponto.

Como visto, a Arte na Educação Infantil é a principal responsável por auxiliar o desenvolvimento da expressão corporal e emocional das crianças. Dessa forma, os professores podem usar diversos meios pedagógicos para aprimorar ainda mais as habilidades e capacidades artísticas, fazendo com que os alunos consigam desenvolver a percepção sobre o mundo e sobre a vida em sociedade.

"A Arte abre janelas capazes de construir e despertar um aprendizado importante no desenvolvimento intelectual e criativo das crianças. Por isso, vamos fazer e refletir sobre essas linguagens".

A nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, estabelece em seu artigo 26, parágrafo 2º. "O ensino da arte constituirá componentes curriculares obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte (1990, p.25): "São características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por arte (e não mais por educação artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área com conteúdos próprios ligados a cultura artística, e não apenas como atividade".

Sendo assim, a arte é importante na escola, principalmente porque é importante fora dela. Por ser um conhecimento construído pelo homem através dos tempos, a arte é um patrimônio cultural da humanidade, e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber.

Descrever sobre os experimentos e vivencia contada por crianças de series multisseriadas, em faixa etária de 3 a 5 anos, das escolas de ensino fundamental do Assentamento 25 de Maio, zona rural do município de Madalena/Ceará, especificamente em duas delas, Antônio Conselheiro e 25 de maio I é uma forma de revelar o modo como as nossas crianças percebem o mundo à sua volta, e o representam com os seus traços e com suas cores.

Umas das características das escolas envolvidas neste contexto de construção, especialmente a escola Antônio Conselheiro, está na ornamentação da sala da educação infantil quando as crianças são os sujeitos ativos dessa construção, o primeiro contato que as crianças têm com a arte é conhecer as cores primárias (vermelho, amarelo, azul, preto e o branco) e as secundárias (verde, violeta, laranja, rosa, cinza), onde conhecendo essas cores, as crianças poderão confeccionar as bandeiras do Brasil, do Ceará e do MST, utilizando além das cores, (TNT) 19 branco. Estas características vêm se prolongando ao longo dos anos, como a primeira parte de ornamentação da escola, expondo as bandeiras na área de convivência da escola e na sala de aula.

MATERIAIS E MÉTODOS

Levando em consideração o que diz Marconi (2001), não existe ciência sem a utilização de métodos científicos. Portanto, foi de fundamental importância que o presente estudo tenha se embasado em métodos científicos.

Sendo assim, Gil (1999), por sua vez, nos diz que a pesquisa bibliográfica se apresenta como material secundário, ou seja, é realizada através de levantamento de bibliografia já publicada, em forma de livros, de publicações avulsas, de revistas, de imprensa escrita etc., cujo objetivo é fazer com que o pesquisador entre em contato direto com aquilo que foi escrito acerca de determinado assunto, já que o que não está escrito e registrado, não está no mundo.

Salientamos que, segundo esse método, foram abordados conteúdos e informações através da leitura de livros, de artigos, de revistas, bem como da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Para a realização deste estudo foram realizadas também buscas nas bases de dados eletrônicos “SCIELO” − por ser a maior base de dados no Brasil − e no “Google Acadêmico”, para ampliar a busca e selecionar mais estudos relacionados à temática.

CONCLUSÃO

Salientamos que diante dos estudos apresentados até aqui, pode-se concluir pela importância e necessidade de entender a finalidade das propostas com Arte na Educação Infantil. Além disso, se discutiu a importância das propostas lúdicas realizas com crianças através das vivências e experiências com arte, sem considerar sua idade, visto que essas propostas permitem um desenvolvimento integral mais efetivo, prazeroso e significativo.

Ressaltamos o brincar e sua significância em todas as faixas etárias. A criança vive o mundo de fantasia no mundo real. Portanto, toda a complexidade do mundo se torna simples para o olhar das crianças e é brincando, desenhando ou vivenciando diferentes propostas que elas expressam os seus sentimentos e as suas impressões do e no mundo.

As propostas lúdicas vivenciadas com Arte, quando bem conduzidas pelo professor, auxiliam na descoberta e na criatividade, de modo que a criança se expresse, análise, critique e transforme a realidade à sua volta. Sendo assim, a realização desse artigo teve uma pesquisa bibliográfica buscando autores de grande significância nessa área do conhecimento. Percebeu-se, pela leitura dos textos estudados, como é de necessária a presença de vivências com Arte na vida das crianças.

De acordo com os referenciais teóricos e os documentos oficiais analisados, as vivências com Arte na Educação Infantil se constitui importante nas propostas oferecidas diariamente nas instituições de educação Infantil. Sendo assim, concluiu-se que não se deve esquecer de que as propostas com arte também são capazes de ensinar e de deixar as crianças serem mais felizes, fornecendo-lhes uma estrutura emocional com capacidades para desenvolver os seus diversos aspectos. Portanto, é fundamental que os espaços e, principalmente, o tempo na Educação Infantil, destinado à essas vivências e experiências, estejam incluídos na rotina diária, não somente em um único dia da semana, mas como prática permanente de uso das diferentes linguagens pela criança.

Acreditamos que ao permitir que a criança brinque e utilize as cores e as linhas das obras de arte − no caso das artes visuais −, então estará sendo proposto instrumentos para torná-la cada vez mais ativa no processo de sua criação e, ao mesmo tempo, sendo considerado o seu aspecto emocional, oportunizando situações para que ela possa construir, ao brincar, sua própria imagem e a do mundo ao qual está inserida.

Dessa maneira, a vivência de propostas com Arte, para a criança, tem um significado importante, nessa experiência ela passa a ter conhecimento e compreende o que constrói. Portanto, brincar nas propostas com arte colabora para uma boa saúde física das crianças, ajuda no desenvolvimento intelectual e facilita o convívio social.

Além disso, os profissionais que estão dispostos a trabalhar com essas vivências e experiências devem ter a consciência do verdadeiro sentido das propostas brincantes e lúdicas, proporcionando propostas pedagógicas que devem ter esse ser foco pedagógico, porque ela vai além de qualificar o tempo das crianças, promovendo afetividade, carinho e sensibilidade, para isso utilizando o lúdico, que é a maior fonte de desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. T. B. Teoria e Prática da Educação Artística. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1979.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte. Brasília/DF: MEC, 1997.

BRASIL, MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov. br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2023.

CUNHA, S. R. (Org.). Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano das crianças. Porto Alegre, RS: Mediação, 2002.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 2001.

FUSARI, J. C. O Planejamento do Trabalho Pedagógico: algumas Indagações e Tentativas de Respostas. Centro de referência em Educação. 2008. Disponível em:

<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dir_a.php?t=014>. Acesso em: 03 de fev. de 2023 GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LIBÂNEO, J. A. A prática pedagógica de professores da escola pública. Artigo de 1991 disponível em: <https://www.trabalhosgratuitos.com/Sociais-Aplicadas/Pe dagogia/A-

Pr%C3%A1tica-Pedag%C3%B3gica-de--Professores-da-Escola-P%C3% BAblica-

1383345.html>.

MARTINS, M. C. Didática do ensino de artes − a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Metodologia do trabalho científico. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

PILLAR, A. D. Desenho e escrita como sistema de representação. Porto: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NAS SÉRIES INICIAIS

ELIANE FELIZARDO SILVA

RESUMO

Esse artigo vem buscar reflexões a respeito da alfabetização na educação infantil e nas séries iniciais. A escrita emergente é a primeira tentativa de crianças pequenas no processo de escrita. Crianças a partir dos 2 anos de idade começam a imitar o ato de escrever, criando desenhos e marcações simbólicas que representam seus pensamentos e ideias. Este é o início de uma série de estágios pelos quais as crianças progridem à medida que aprendem a escrever. Habilidades emergentes de escrita, como o desenvolvimento de proficiência em escrita de nomes, são importantes preditores das futuras habilidades de leitura e escrita das crianças. Os professores desempenham um papel importante no desenvolvimento da escrita emergente de crianças de 3 a 5 anos, incentivando as crianças a comunicarem seus pensamentos e registrar suas ideias. Em algumas salas de aula da primeira infância, entretanto, experiências emergentes de escrita são quase inexistentes. Este artigo compartilha uma estrutura para a compreensão da escrita emergente e liga a estrutura para diferenciar as experiências de escrita emergente de crianças pequenas.

Palavras-Chave: Escrita; Desenvolvimento; Primeira Infância.

ABSTRACT

This article seeks to reflect on literacy and literacy in early childhood education. Emergent writing is the first attempt by young children in the writing process. Children from 2 years of age begin to imitate the act of writing, creating drawings and symbolic markings that represent their thoughts and ideas. This is the beginning of a series of stages through which children progress as they learn to write. Emerging writing skills, such as developing name writing proficiency, are important predictors of children's future reading and writing skills. Teachers play an important role in the development of emerging writing for children aged 3 to 5, encouraging children to communicate their thoughts and record their ideas. In some early childhood classrooms, however, emerging writing experiences are almost nonexistent. This article shares a framework for understanding emerging writing and links the framework to differentiate the emerging writing experiences of young children.

Key words: Writing; Development; Early Childhood.

INTRODUÇÃO

Os pré-escolares começam a "escrever" rabiscando e desenhando formas semelhantes a letras em um grande movimento circular. Frequentemente, as primeiras letras de uma criança são desenhadas acidentalmente e então identificadas pela criança ou pelos pais. As crianças dessa idade formarão letras para representar a linguagem escrita para palavras significativas como seus nomes ou frases como "Eu te amo". Crianças em idade pré-escolar que veem crianças mais velhas ou adultos escreverem começam a perceber que escrever tem um propósito e eles vão querer tentar.

O desenvolvimento da língua oral e o desenvolvimento da escrita se suportam e se influenciam mutuamente. Nos meios letrados, onde a escrita faz parte da vida cotidiana da família, a construção das duas modalidades se dá simultaneamente: ao mesmo tempo em que a criança aprende a falar ela começa a aprender as funções e os usos da escrita [...]. (TERZI, 1995, p. 91)

As crianças aprendem a usar símbolos, combinando sua linguagem oral, imagens, impressão e brincadeiras em um meio misto coerente e criando e comunicando significados de várias maneiras. A partir de suas experiências iniciais e interações com adultos, as crianças começam a ler palavras, processando relações letra-som e adquirindo conhecimento substancial do sistema alfabético. À medida que continuam a aprender, as crianças consolidam cada vez mais essas informações em padrões que permitem automaticidade e fluência na leitura e na escrita. Consequentemente, a aquisição da leitura e da escrita é mais conceituada como um continuum de desenvolvimento do que como um fenômeno do tudo ou nada.

Mas a habilidade de ler e escrever não se desenvolve naturalmente, sem um planejamento cuidadoso e instrução. As crianças precisam de interações regulares e ativas com a impressão. As habilidades específicas exigidas para leitura e escrita vêm de experiências imediatas com a linguagem oral e escrita. As experiências nesses primeiros anos começam a definir as suposições e expectativas sobre como se alfabetizar e a dar às crianças a motivação para trabalhar no sentido de aprender a ler e escrever. Com essas experiências, as crianças aprendem que ler e escrever são ferramentas valiosas que as ajudarão a fazer muitas coisas na vida.

DO NASCIMENTO À EDUCAÇÃO INFANTIL

Já nos primeiros meses de vida, as crianças começam a fazer experiências com a linguagem. Bebês pequenos fazem sons que imitam os tons e ritmos da conversa de adultos; eles "leem" gestos e expressões faciais e começam a associar sequências de sons frequentemente ouvidos - palavras - com seus referentes. A partir desses inícios notáveis, as crianças aprendem a usar uma variedade de símbolos.

[...] atividades de expressão como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala [...] são essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança, além de constituírem as bases para a aquisição da escrita como um instrumento cultural complexo (MELLO, 2009, p.22).

Em meio ao ganho de facilidade com esses sistemas de símbolos, as crianças adquirem, por meio de interações com outras pessoas, o insight de que tipos específicos de marcas - impressos - também podem representar significados. No início, as crianças usarão as pistas físicas e visuais em torno da impressão para determinar o que algo diz. Mas, à medida que desenvolvem uma compreensão do princípio alfabético, as crianças começam a processar letras, traduzi-las em sons e conectar essas informações com um significado conhecido. Embora possa parecer que algumas crianças adquirem esses entendimentos magicamente ou por conta própria, estudos sugerem que elas são beneficiárias de orientação e instrução de adultos consideráveis, embora lúdicas e informais.

Na educação infantil, ler com os ouvidos e escrever com a boca (situação em que a professora ou o professor se põe na função de enunciadora ou de escriba) é mais fundamental do que ler com os olhos e escrever com as próprias mãos. Ao ler com os ouvidos, a criança não apenas se experimenta na interlocução com o discurso escrito organizado, como vai compreendendo as modulações de voz que se enuncia num texto escrito. Ela aprende a voz escrita, aprende a sintaxe escrita, aprende as palavras escritas (BRITTO, 2012, p.17).

Uma diversidade considerável nas experiências de linguagem oral e escrita das crianças ocorre nestes anos. Em casa e em situações de cuidado infantil, as crianças encontram muitos recursos, tipos e graus de apoio diferentes para a leitura e escrita precoce. Algumas crianças podem ter acesso imediato a uma variedade de materiais de escrita e leitura, enquanto outras não; algumas crianças observarão seus pais escrevendo e lendo com frequência, outras apenas ocasionalmente; algumas crianças recebem instrução direta, enquanto outras recebem uma assistência muito mais casual e informal.

O que isso significa é que nenhum método ou abordagem de ensino é provavelmente o mais eficaz para todas as crianças. Em vez disso, bons professores colocam em prática uma variedade de estratégias de ensino que podem abranger a grande diversidade de crianças nas escolas. A excelente instrução baseia-se no que as crianças já sabem e podem fazer e fornece conhecimento, habilidades e disposições para a aprendizagem ao longo da vida. As crianças precisam aprender não apenas as habilidades técnicas de leitura e escrita, mas também como usar essas ferramentas para melhorar seu pensamento e raciocínio.

[...] a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada (grifo da autora) (SOARES, 2009, p.24).

A atividade isolada mais importante para construir esses entendimentos e habilidades essenciais para o sucesso da leitura parece ser ler em voz alta para as crianças. A leitura de livros de alta qualidade ocorre quando as crianças se sentem emocionalmente seguras e são participantes ativos na leitura. Fazer perguntas preditivas e analíticas em ambientes de pequenos grupos parece afetar o vocabulário das crianças e a compreensão das histórias. As crianças podem falar sobre as imagens, recontar a história, discutir suas ações favoritas e solicitar várias releituras.

Um objetivo central durante esses anos pré-escolares é aumentar a exposição e os conceitos das crianças sobre a impressão. Alguns professores usam livros grandes para ajudar as crianças a distinguirem muitos recursos impressos, incluindo o fato de que a impressão (em vez de imagens) carrega o significado da história, que as sequências de letras entre os espaços são palavras e na impressão correspondem a uma versão oral, e que a leitura avança da esquerda para a direita e de cima para baixo. No decorrer da leitura de histórias, os professores podem demonstrar essas características apontando para palavras individuais, direcionando a atenção das crianças para onde começar a ler e ajudando-as a reconhecer as letras e os sons.

As crianças também precisam de oportunidade para praticar o que aprenderam sobre impressão com seus colegas e sozinhas. Estudos sugerem que o arranjo físico da sala de aula pode promover o tempo com os livros. Uma área importante é a biblioteca da sala de aula - uma coleção de histórias atraentes e livros informativos que fornece às crianças acesso imediato aos livros. Visitas regulares à escola ou biblioteca pública e o registro do cartão da biblioteca

garantem que os acervos infantis permaneçam continuamente atualizados e podem ajudar as crianças a desenvolverem o hábito da leitura como um aprendizado para a vida. Em ambientes confortáveis de biblioteca, as crianças muitas vezes fingem ler, usando pistas visuais para lembrar as palavras de suas histórias favoritas. Embora estudos tenham mostrado que essas leituras fingidas são apenas isso.

Os livros de histórias não são o único meio de proporcionar às crianças exposição à linguagem escrita. As crianças aprendem muito sobre a leitura com as etiquetas, sinais e outros tipos de impressão que veem ao seu redor. Etiquetas impressas altamente visíveis em objetos, placas e quadros de avisos em salas de aula demonstram os usos práticos da linguagem escrita. Em ambientes ricos em impressão, as crianças incorporam a alfabetização em suas peças dramáticas, usando essas ferramentas de comunicação para realçar o drama e o realismo da situação de faz de conta. Essas experiências lúdicas do dia a dia por si mesmas não tornam a maioria das crianças leitores. Em vez disso, eles expõem as crianças a uma variedade de experiências impressas e aos processos de leitura para fins reais.

Um insight fundamental desenvolvido nos primeiros anos das crianças por meio da instrução é o princípio alfabético, a compreensão de que existe uma relação sistemática entre letras e sons. Os professores frequentemente envolvem as crianças na comparação das formas das letras, ajudando-as a diferenciar visualmente várias letras. Livros alfabéticos e quebra-cabeças em que as crianças podem ver e comparar letras podem ser a chave para um aprendizado fácil e eficiente.

Ao mesmo tempo, as crianças aprendem sobre os sons da linguagem por meio da exposição a jogos de consciência linguística, cantigas infantis e atividades rítmicas. Algumas pesquisas sugerem que as raízes da consciência fonêmica, um poderoso preditor de sucesso na leitura posterior, são encontradas em rimas tradicionais, saltos e jogos de palavras.

Embora a facilidade das crianças em consciência fonêmica tenha demonstrado uma forte relação com o desempenho posterior da leitura, o papel preciso que desempenha nesses primeiros anos não é totalmente compreendido. Percepção fonêmica se refere à compreensão e percepção consciente da criança de que a fala é composta de unidades identificáveis, como palavras faladas, sílabas e sons.

Ainda assim, é altamente suspeito se esse treinamento é apropriado para crianças mais jovens. Outros estudiosos descobriram que as crianças se beneficiam mais desse treinamento somente depois de aprenderem alguns nomes de letras, formas e sons e podem aplicar o que aprenderam à leitura real em contextos significativos. Mesmo nessa idade, no entanto, muitas crianças adquirem habilidades de consciência fonêmica sem treinamento específico, mas como consequência do aprendizado da leitura. Nos anos pré-escolares, a sensibilização das crianças às semelhanças sonoras não parece depender fortemente do treinamento formal, mas antes de ouvir textos padronizados e previsíveis, enquanto aprecia a sensação da leitura e da linguagem.

As crianças adquirem um conhecimento prático do sistema alfabético não apenas por meio da leitura, mas também da escrita. Alguns educadores podem se perguntar se a ortografia inventada promove maus hábitos de ortografia. Ao contrário, estudos sugerem que a ortografia temporária inventada pode contribuir para o início da leitura. Embora as grafias inventadas pelas crianças não estivessem em conformidade com a grafia correta, o processo as encorajou a pensar ativamente sobre as relações letra-som. À medida que as crianças se envolvem na escrita, elas aprendem a segmentar as palavras que desejam soletrar em sons constituintes.

As salas de aula que oferecem às crianças oportunidades regulares de se expressarem no papel, sem se sentirem muito constrangidas para a grafia correta e a caligrafia adequada, também ajudam as crianças a compreenderem que a escrita tem um propósito real. Os professores podem organizar situações que demonstrem o processo de escrita e envolvam ativamente as crianças nele. Alguns professores atuam como escribas e ajudam as crianças a escreverem suas ideias, tendo em mente o equilíbrio entre as crianças fazerem isso sozinhas e pedirem ajuda. No início, esses produtos provavelmente enfatizam imagens com poucas tentativas de escrever letras ou palavras. Com incentivo, as crianças começam a rotular suas fotos, contar histórias e tentar escrever histórias sobre as imagens que desenharam.

Assim, a imagem que emerge da pesquisa nesses primeiros anos de leitura e escrita infantil é aquela que enfatiza a ampla exposição à imprensa e ao desenvolvimento de conceitos sobre ela e suas formas e funções. Salas de aula repletas de livros impressos, jogos de linguagem e alfabetização, leitura de contos de fadas e escrita permitem que as crianças experimentem a alegria e o poder associados à leitura e escrita, enquanto dominam os conceitos básicos sobre impressão de que a pesquisa mostrou serem fortes indicadores de desempenho.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A ALFABETIZAÇÃO

O conhecimento das formas e funções da impressão serve como base a partir da qual as crianças se tornam cada vez mais

sensíveis às formas das letras, nomes, sons e palavras. No entanto, nem todas as crianças vêm para o

jardim de infância com níveis semelhantes de conhecimento sobre a linguagem impressa. Estimar onde cada criança está desenvolvendo e construir sobre essa base, uma característica-chave de todo bom ensino, é particularmente importante para o professor de jardim de infância. A instrução precisará ser adaptada para levar em conta as diferenças das crianças. Para as crianças com muitas experiências impressas, a instrução estenderá seus conhecimentos à medida que aprenderem mais sobre as características formais das letras e suas correspondências sonoras.

á crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita.

(FERREIRO, 1999, p.23)

Para outras crianças com menos experiências anteriores, iniciando-as no princípio alfabético, que um conjunto limitado de letras compreende o alfabeto e que essas letras representam os sons que compõem as palavras faladas, exigirá uma instrução mais focada e direta. Em todos os casos, entretanto, as crianças precisam interagir com uma rica variedade de impressos.

Neste ano crítico, os professores de educação infantil precisam aproveitar todas as oportunidades para aprimorar o desenvolvimento do vocabulário das crianças. Uma abordagem é ouvir histórias. As crianças precisam ser expostas ao vocabulário de uma ampla variedade de gêneros, incluindo textos informativos e narrativas. O aprendizado do vocabulário, entretanto, não é necessariamente simplesmente um subproduto da leitura de histórias. Algumas explicações de palavras do vocabulário antes de ouvir uma história estão significativamente relacionadas ao aprendizado de novas palavras pelas crianças.

Para Soares (2004, p. 12)

é imprescindível alfabetizar letrando, pois ambos se complementam: Alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita é sem dúvida o caminho para superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização; descaminhos serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando no reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo ao mundo da escrita.

Leituras repetidas parecem reforçar ainda mais a linguagem do texto, bem como familiarizar as crianças com a maneira como os diferentes gêneros são estruturados. Compreender as formas dos textos informativos e narrativos parece distinguir as crianças para as quais se leram bem das que não o fizeram.

Atividades que ajudam as crianças a esclarecerem o conceito de palavra também merecem algum tempo e atenção no currículo da educação infantil. Os gráficos de experiência de linguagem que permitem que os professores demonstrem como a conversa pode ser escrita, fornecem um meio natural para o desenvolvimento da consciência das palavras pelas crianças em contextos significativos. A transposição de palavras faladas por crianças em símbolos escritos por meio de ditado fornece uma demonstração concreta de que sequências de letras entre espaços são palavras e que nem todas as palavras têm o mesmo comprimento.

Muitas crianças entram na educação infantil com pelo menos algum conhecimento superficial das letras do alfabeto. Uma meta importante para o professor de jardim de infância é reforçar essa habilidade, garantindo que as crianças possam reconhecer e discriminar essas formas de letras com facilidade e fluência crescentes. A proficiência das crianças na nomeação de letras é um indicador bem estabelecido de suas conquistas no final do ano, provavelmente porque medeia a capacidade de lembrar sons. Geralmente, uma boa regra de acordo com a teoria de aprendizagem atual é começar com as letras maiúsculas mais facilmente visualizadas, a serem seguidas pela identificação das letras minúsculas. Em cada caso, introduzir apenas algumas letras por vez, em vez de muitas, aumenta o domínio.

Mais ou menos na época em que as crianças são capazes de identificar os nomes das letras, elas começam a associá-las aos sons que ouvem. Crianças com consciência fonêmica podem pensar e manipular sons em palavras.

Há evidências acumuladas de que instruir crianças em atividades de consciência fonêmica no jardim de infância (e na primeira série) melhora o desempenho da leitura. Embora um grande número de crianças adquira habilidades de consciência fonêmica à medida que aprendem a ler, estima-se que 20% não o farão sem treinamento adicional.

A escrita não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, com um crescimento e aperfeiçoamentos contínuos. Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra. (LURIA,

1988, p. 180).

Na educação infantil, muitas crianças começarão a ler algumas palavras por meio do reconhecimento ou do processamento de relações entre letras e sons. Quanto mais oportunidades as crianças tiverem de escrever, maior será a probabilidade de reproduzirem a grafia das palavras que viram e ouviram.

As primeiras atividades de alfabetização ensinam às crianças muito sobre escrita e leitura, mas geralmente de maneiras que não se parecem muito com a instrução tradicional do ensino fundamental. Tirando proveito da natureza ativa e social da aprendizagem das crianças, a instrução precoce deve fornecer ricas demonstrações, interações e modelos de alfabetização no curso de atividades que façam sentido para crianças pequenas. As crianças também devem aprender sobre a relação entre a linguagem oral e escrita e a relação entre letras, sons e palavras. Em salas de aula construídas em torno de uma ampla variedade de atividades impressas, ao falar, ler, escrever, brincar e ouvir umas às outras, as crianças vão querer ler e escrever e se sentirão capazes de fazê-lo.

OS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A instrução assume uma natureza mais formal à medida que as crianças passam para as séries do ensino fundamental. Aqui, é praticamente certo que as crianças receberão pelo menos alguma instrução de um produto publicado comercialmente, como uma série de antologia de base ou literatura.

A leitura e a escrita que até então eram práticas culturais cuja aprendizagem se encontrava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda precária, nas poucas “escolas” do Império (“aulas régias”) tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados (MORTATTI, 2000, p.02).

A instrução deve ter como objetivo ensinar as relações importantes entre letras e sons, que, uma vez aprendidas, são praticadas por meio de muitas oportunidades de leitura. À medida que os processos de reconhecimento de palavras se tornam mais automáticos, as crianças tendem a dedicar mais atenção aos processos de compreensão de nível superior. Como essas experiências de leitura tendem a ser gratificantes para as crianças, elas podem ler com mais frequência; assim, a realização da leitura pode ser um subproduto do prazer da leitura.

Uma das marcas da leitura habilidosa é a identificação fluente e precisa das palavras. A verdadeira leitura é compreensão. As crianças precisam ler uma grande variedade de materiais interessantes e compreensíveis, que possam ler oralmente com cerca de 90 a 95% de precisão. No início, as crianças tendem a ler lenta e deliberadamente, enquanto se concentram exatamente no que está na página. Na verdade, eles podem parecer "colados à impressão", descobrindo os detalhes da forma no nível da palavra. No entanto, a expressão de leitura, a fluência e a compreensão das crianças geralmente melhoram quando leem textos familiares.

O conceito de alfabetização refere-se também ao processo de aquisição das primeiras letras, e com tal, envolve sequencias de operações cognitivas, estratégias, modo de fazer. Quando dizemos que a criança está sendo alfabetizada, estamos nos referindo ao processo que envolve o engajamento físico-motor, mental e emocional da criança num conjunto de atividades, de total tipo, que tem por objetivo a aprendizagem do sistema da língua escrita (KLEIMAN, 2005, p. 13, 14)

As crianças não usam apenas seu conhecimento crescente dos padrões de som das letras para ler textos desconhecidos. Eles também usam uma variedade de estratégias. Mesmo nas primeiras séries, as crianças fazem previsões sobre o que devem ler, autocorrigir, reler e questionar se necessário, dando evidências de que são capazes de ajustar sua leitura quando a compreensão falha.

Mas as crianças também precisam de tempo para a prática independente. Essas atividades podem assumir várias formas. Visitar a biblioteca e programar períodos independentes de leitura e escrita em salas de aula ricas em alfabetização também proporcionam às crianças a oportunidade de selecionar livros de sua própria escolha. Eles podem se envolver em atividades sociais de leitura com seus pares, fazer perguntas e escrever histórias, todas as quais podem nutrir interesse e apreciação pela leitura e escrita.

Relacionamentos de apoio entre esses processos de comunicação levam muitos professores a integrarem a leitura e a escrita na instrução em sala de aula. Afinal, escrever desafia as crianças a pensar ativamente sobre a impressão. Enquanto jovens autores lutam para se expressar, eles se deparam com diferentes formas escritas, padrões sintáticos e temas. Eles usam a escrita para vários fins: escrever descrições, listas e histórias para se comunicar com outras pessoas. É importante que os professores exponham as crianças a uma variedade de formas de texto, incluindo histórias, relatórios e textos informativos, e que ajudem as crianças a selecionarem vocabulário e pontuar frases simples que atendam às demandas do público e do propósito. Uma vez que a instrução de caligrafia ajuda as crianças a se comunicarem de maneira eficaz, também deve fazer parte do processo

de escrita. Aulas curtas demonstrando certas formações de letras vinculadas à publicação da escrita fornecem um momento ideal para o ensino. Oficinas de leitura e escrita, nas quais os professores fornecem instruções individuais e em pequenos grupos, podem ajudar as crianças a desenvolverem as habilidades de que precisam para se comunicar com outras pessoas.

Embora os rascunhos iniciais das crianças contenham grafias inventadas, o aprendizado da grafia assumirá uma importância cada vez maior nestes anos. A instrução ortográfica deve ser um componente importante do programa de leitura e escrita, pois afeta diretamente a capacidade de leitura. Alguns professores criam suas próprias listas de ortografia, concentrando-se em palavras com padrões comuns, palavras de alta frequência, bem como algumas palavras pessoalmente significativas da escrita das crianças.

De fato, ainda é preciso aprender a ler e escrever, mas a alfabetização entendida como aquisição de habilidades de mera decodificação e codificação da linguagem escrita e as correspondentes dicotomias analfabetismo x alfabetização e analfabeto x alfabetizado não bastam... mais. É preciso, hoje, também saber utilizar a leitura e a escrita de acordo com as contínuas exigências sociais, e esse algo a mais é o que vem designado de letramento (MORATATTI, 2004, p. 34).

À medida que as capacidades das crianças se desenvolvem e se tornam mais fluentes, o ensino mudará de um foco central em ajudar as crianças a aprenderem a ler e escrever para ajudá-las a ler e escrever para aprender. Cada vez mais, a ênfase dos professores será em incentivar as crianças a se tornarem leitores independentes e produtivos, ajudando-os a estender suas habilidades de raciocínio e compreensão ao aprender sobre seu mundo. Os professores precisarão fornecer materiais desafiadores que exijam que as crianças analisem e pensem de forma criativa e de diferentes pontos de vista. Eles também precisarão garantir que as crianças tenham prática em leitura e escrita (dentro e fora da escola) e muitas oportunidades para analisar tópicos, gerar perguntas e organizar respostas escritas para diferentes propósitos em atividades significativas.

Ao longo desses anos críticos, a avaliação precisa dos conhecimentos, habilidades e disposições das crianças em leitura e escrita ajudará os professores a combinarem melhor a instrução com como e o que as crianças estão aprendendo. No entanto, a leitura e a escrita iniciais não podem ser medidas simplesmente como um conjunto de habilidades estreitamente definidas em testes padronizados. Essas medidas geralmente não são indicadores confiáveis ou válidos do que as crianças podem fazer na prática típica, nem são sensíveis à variação de linguagem, cultura ou experiências de crianças pequenas.

Em vez disso, uma avaliação sólida deve ser ancorada em tarefas de escrita e leitura da vida real e registrar continuamente uma ampla gama de atividades de alfabetização das crianças em diferentes situações. Uma boa avaliação é essencial para ajudar os professores a adaptarem a instrução apropriada para crianças pequenas e saber quando e quanto instrução intensiva em qualquer habilidade ou estratégia específica pode ser necessária.

Ao final da terceira série, as crianças ainda terão muito a aprender sobre alfabetização. É claro que alguns estarão mais avançados no caminho para a leitura e a escrita independentes do que outros. No entanto, com instrução de alta qualidade, a maioria das crianças será capaz de decodificar palavras com um grau razoável de facilidade, usar uma variedade de estratégias para se adaptar a diferentes tipos de texto e ser capaz de se comunicar de maneira eficaz para vários fins usando ortografia convencional pontuação. Acima de tudo, eles passarão a se ver como leitores e escritores capazes, tendo dominado o complexo conjunto de atitudes, expectativas, comportamentos e habilidades relacionadas à linguagem escrita.

À medida que as crianças aprendem as formas das letras, eles são capazes de transformá-las em palavras. Isso adiciona outra ferramenta em seu arsenal de comunicação, ligando a palavra falada e escrita. Os adultos ajudam incentivando esse rabisco e orientando para as letras. À medida que os jovens escritores passam de rabiscar para escrever mal e para escrever bem, eles começam a se deslocar para outras habilidades de escrita relacionadas à leitura, como ler da esquerda para a direita e de cima para baixo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização precoce desempenha um papel fundamental ao possibilitar o tipo de experiências de aprendizagem precoce que as pesquisas mostram que estão vinculadas ao desempenho acadêmico, redução da retenção de notas, maiores taxas de graduação e maior produtividade na vida adulta.

Um crescente corpo de evidências mostra que as experiências de aprendizagem iniciais estão relacionadas com o desempenho escolar posterior, bem-estar emocional e social, menos retenções de série e menor incidência de delinquência juvenil e que esses resultados são todos fatores associados à produtividade adulta posterior.

A linguagem oral fornece às crianças um sentido de palavras e frases e aumenta a sensibilidade ao sistema de som para que as crianças possam adquirir consciência fonológica e fonética. Por meio de sua própria fala, as crianças demonstram sua compreensão do significado das palavras e dos materiais

escritos.

Aprender a ler e escrever é um processo contínuo desde a infância. Ao contrário da crença popular, não começa repentinamente no jardim de infância ou na primeira série. Desde os primeiros anos, tudo o que os adultos fazem para apoiar a linguagem e a alfabetização das crianças é fundamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITTO, Luiz Percival Leme. "Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil". FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suelly Amaral (Orgs). O mundo da escrita no universo da pequena infância. 3ª edição.

Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FERREIRO, Emilia. Alfabetização em processo. São Paulo: Cortez, 1996. KLEIMAN, Â. B. Precisa ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Centro de Formação de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem (CEFIEL). Ministério da Educação. Unicamp, 2005.

LURIA, Alexandr. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, Liev Semionovich; LURIA, Alexandr Romonovich; LEONTIEV, Alexis.

Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 4. ed. São Paulo: Icone, 1988.

MORTATTI, M. R. L. Os Sentidos da Alfabetização. Ed. São Paulo: Editora.

Unesp, 2000.

–––––. Educação e Letramento. 4. ed. São Paulo: Editora, Unesp, 2004.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento, caminhos e descaminhos. Pátio, nº. 29. Ano VII, editora Artes Médicas Sul Ltda, 2004.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. 3ª Edição. Belo horizonte, MG: Autentica Editora, 2009.

TERZI, Silvia Bueno. "A Oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados". KLEIMAN, Ângela B (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a pratica social da escrita. 10ª edição. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

A INFLUÊNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELINEIDE VASQUES GUDES

Resumo

Este artigo tem o objetivo de contribuir com os estudos voltados para a análise de como a música pode influenciar na Educação Infantil, isto é, na educação das crianças, especificamente, crianças pequenas, na faixa etária de zero a três anos de idade. A pesquisa, que será de cunho bibliográfico, será desenvolvida, levando em consideração a opinião de diversos autores sobre o tema em questão. Sabendo que a música é um elemento que está presente na vida do ser humano desde o seu nascimento ou até mesmo no ventre materno, far-se-á um estudo mais aprofundado sobre os benefícios que ela poderá promover ao indivíduo, nos âmbitos psicológico, cognitivo e social como um todo, mas principalmente às crianças pequenas, isto é, na fase inicial da vida.

Palavras-Chave: Música; Educação Infantil; Criança; Creche.

INTRODUÇÃO

O elemento música se faz presente na vida dos seres humanos desde o princípio. Ainda no tempo do homem das cavernas, eles já produziam sons por meio de instrumentos rudimentares, construídos a partir de pedaços de paus, pedras e ossos de animais. Nesse período, o som que produziam era utilizado para se comunicarem uns com os outros.

Desde então, a música vem sendo utilizada em diversas manifestações culturais em todos os países. Ela está presente em rituais religiosos, casamentos, batizados e até mesmo em funerais, de acordo com a cultura de um determinado povo.

Na vida das crianças, a música, muitas vezes se apresenta ainda no ventre materno. A mãe gestante coloca uma música suave ou clássica, com a intenção de transmitir serenidade ao seu bebê. Após o nascimento, a criança continua em contato com a música através das canções de ninar da mãe ou de quem a cuida.

No contexto escolar, principalmente na educação infantil, as crianças sempre tiveram contato com a música, inicialmente eram apenas músicas infantis, cantadas pelas educadoras com a intenção de descontrair as crianças, ou seja, antes as "musiquinhas" cantadas pelas "tias" eram apenas de cunho recreativo, sem outras intencionalidades. Atualmente, se percebe a música como uma ferramenta pedagógica de valor expressivo na formação integral das crianças.

"Aos poucos, a ideia de música voltada somente para recreação, formação de hábitos e comemorações dentro da escola vem modificando-se e apresenta-se hoje mais voltada ao fazer musical enquanto área específica de conhecimento". (PONSO, 2014, p.13).

Nesse contexto, percebe-se que a música deixou de ser mera distração das crianças pequena e passou a fazer parte das atividades de cunho pedagógico, intencionalmente planejadas para ser mais um conteúdo a ser explorado no processo de ensino e aprendizagem.

Embora, a educação musical no Brasil não esteja ligada a nenhum currículo predeterminado, nem a conteúdos específicos, ela se apresenta constantemente nas escolas, principalmente em escolas de educação infantil como conteúdo pedagógico, promovendo o acesso das crianças não só às músicas infantis, mas também a outros gêneros e estilos musicais como forma de, além da difusão da cultura musical, propiciar às crianças o conhecimento dos vários gêneros, bem como estimular suas preferências musicais.

Nessa perspectiva, este trabalho como um todo tem como finalidade enfatizar a importância do trabalho com a música na educação infantil, com foco na faixa etária de zero a três anos de idade, isto é, crianças na fase da primeira infância, destacando os benefícios que ela proporciona no auxílio ao desenvolvimento infantil em diversos aspectos.

Esta monografia tem como objetivo geral, apresentar os benefícios que o trabalho com a música na educação infantil (0 a 3 anos), proporciona ao desenvolvimento integral das crianças pequenas. O texto ora apresentado visa focar nas especificidades da educação musical para crianças pequenas, com foco na promoção do desenvolvimento infantil de maneira plena por meio de atividades específicas planejadas intencionalmente para atingir um determinado objetivo, como, por exemplo, o estímulo à oralidade, a socialização, o desenvolvimento motor (por meio de danças, gestos, pulos, etc.), a expressão de sentimentos e o estímulo ás atividades essenciais para a sobrevivência, como alimentar-se, criar hábitos de higiene, dormir.

O Ensino de Música e a Legislação

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n° 9394 de 20 de dezembro de 1996, em seu art. 26, 2º parágrafo, incluiu o ensino de Arte como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

As orientações curriculares do MEC, elaboradas a partir de 1996, determinaram as especificidades do conhecimento artístico em quatro modalidades: música, teatro, dança e artes visuais, explicitando os conteúdos e as metodologias para cada uma delas.

Em agosto de 2008, foi sancionada a Lei nº 11.769, que tornava obrigatório, mas não exclusivo, o ensino de música nas escolas brasileiras. As instituições públicas e particulares teriam um prazo de até três anos para acrescentar esse conteúdo a sua grade curricular. Essa lei alterou o artigo 26 da LDB de 1996, porém essa alteração foi de difícil tramitação, e sua aprovação foi considerada como um avanço. Essa nova legislação abriu a possibilidade de uma implantação efetiva do ensino de música nas escolas de uma forma abrangente para crianças e adolescentes.

Com a alteração da LDB, a música passa a ser o único conteúdo obrigatório, mas não exclusivo. Ou seja, o planejamento pedagógico deve contemplar as demais áreas artísticas. Até 2011, uma nova política definirá em quais séries da educação básica a música será incluída e em que frequência.

No entanto, mesmo com as legislações e documentos curriculares disponíveis para o ensino de Arte, ainda pairam muitas dúvidas sobre com o que se ocupa a disciplina, qual o seu papel no currículo e por que, mais que um luxo, ela se torna uma necessidade na formação de cidadãos.

A arte é de grande importância para a vida do homem, um instrumento por meio do qual ele se expressa e comunica fenômenos pessoais e sociais, ao mesmo tempo em que se posiciona frente a uma realidade, construindo-a e recriando-a. De acordo com Iavelberg (2003),

A arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudos; entretanto, não é isso que justifica sua inserção no currículo escolar, mas seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos. (IAVELBERG, 2003, p.9).

A Arte constitui uma forma ancestral de manifestação, e sua apreciação pode ser cultivada por intermédio de oportunidades educativas. Quem conhece arte amplia sua participação como cidadão, pois pode participar de modo interativo do meio cultural. Privar o aluno em formação desse conhecimento é negar-lhe o que lhe é de direito. A participação na vida cultural depende da capacidade de desfrutar das criações artísticas e estéticas, cabendo à escola garantir a educação em arte para que seu estudo não fique reduzido a experiência simplista e distante da vida cotidiana do estudante.

O ensino de Arte envolve a ação do ser humano em distintos eixos de aprendizagens: fazer, apreciar e refletir sobre a produção social e histórica da arte, contextualizando os objetos artísticos e seus conteúdos.

Ao recriar suas experiências, o homem desenvolveu o sentir e, ao procurar formas ou linguagens que melhor traduzissem o que sentia, chegou à arte, uma maneira capaz de expressar sua percepção das experiências da vida na forma de linguagens visuais, verbais, gestuais e musicais.

Os conteúdos de Arte a serem ensinados e aprendidos nas escolas formam um vasto leque, cuja diversidade coincide com a arte produzida ao longo da história da humanidade nas distintas culturas.

As diversas linguagens são instrumentos pelos quais a criança se comunica e constrói a si mesma e as culturas nas quais estão inseridas. Levam-na ao encontro de palavras, choros, sons, movimentos, traçados, pinturas etc., todos os instrumentos imbricados em ricas manifestações.

Nas relações que as crianças estabelecem com o seu meio, as diversas linguagens se mesclam, funcionando de forma interdependente. Mesmo cientes dessa interdependência, serão aqui aprofundadas algumas dessas linguagens, separadamente, para uma melhor compreensão.

A Arte como linguagem é uma das formas de expressão e comunicação humana, princípio esse que norteia a inclusão do Eixo de Arte no currículo da Educação Infantil.

As crianças, de certa forma, reconstroem o caminho percorrido pela humanidade. Essa reconstrução não significa destruir o que já existe, mas sim, agregar novos conhecimentos adquiridos por meio da redescoberta e transformação do mundo. Nesse processo de reconstrução da cultura, elas, mediadas pelas múltiplas linguagens, produzem conhecimentos sobre a natureza, a sociedade, a ciência e a arte.

As manifestações das linguagens da criança e dos artistas convidam a reorganizar o mundo e experimentá-lo em outras versões, mediados pelos corpos que se mexem, que nem sempre falam com palavras e letras, mas que tanto dizem, instigando o conhecimento do desconhecido ao mesmo tempo em que constroem outros lugares de experiências, estranhando e conhecendo a todo instante.

O trabalho que considere as diferentes linguagens da criança implica – além de elaborar, para e com ela, ricos ambientes contendo materiais diversos – a garantia à aproximação à arte em suas diversas formas, como teatro, cinema, dança, exposições, literatura, música etc., ampliando e reivindicando o direito as manifestações artístico-culturais, transpondo-as de modo corrente e constante para além do contexto escolar.

Considerando os artigos 6° e 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação infantil, resolução n° 5, de 17 de dezembro de 2009, observam-se os aspectos relacionados a promoção das experiências expressivas de meninos e meninas no que tange a interação com a música, as artes plásticas e gráficas, o cinema, a fotografia, a dança, o teatro, a poesia e a literatura.

Com isso, pretende-se aproximar as crianças de manifestações artísticas em diferentes espaços de criação, além dos escolares, a serem experimentados também por professores, colegas, pais, independentemente de suas condições sociais e culturais e de modo igualitário.

Ainda de acordo com as Diretrizes, as propostas pedagógicas da Educação infantil devem respeitar princípios estéticos, voltando-se para diferentes manifestações artísticas e culturais que considerem a diversidade cultural, religiosa, étnica, econômica e social dos pais.

Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil definem, em seu art. 9º, que devem ser garantidas nas instituições experiências que:

[...] favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical, bem como [...] promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. (BRASIL, CNE/CEB, 2009, art.9º, incisos II e IX).

Nesse sentido, numa Instituição de Educação Infantil, é necessário que as crianças se apropriem de alguns elementos básicos dos vários sistemas simbólicos criados pelos homens e que tenham acesso ao acervo artístico-cultural, produzidos por meio desses sistemas. Ao mesmo tempo, as diversas linguagens precisam estar presentes na escola como práticas sociais reais, de forma significativa e criativa, mediando as múltiplas relações que são estabelecidas com e entre as crianças. É fundamental que essas linguagens possibilitem o compartilhamento de significados entre todos os envolvidos e que a autoria das crianças seja garantida pela fala, pelo gesto, pelo desenho, pela escrita ou por alguma outra forma de registro.

A Música e a Educação

A música enriquece a vida da criança por meio das oportunidades que lhe proporciona ao participar dos sentimentos de seus colegas e expressar seus sentimentos a eles, enquanto observa, ouve, participa e cria. Como disciplina socializadora, tem também grande valor. (BRÉSCIA, 2011, p.86). O professor, diante da missão de transformar vidas através da transmissão de conhecimentos, deve inserir a música em suas aulas por meio de brincadeiras, jogos, parlendas, atividades de dança, entre outros. Além das habituais músicas infantis já conhecidas no repertório das instituições de educação infantil, é importante que o professor apresente para as crianças outros gêneros musicais como MPB, música clássica, Música sertaneja de raiz, moda de viola, forró, pop, rock, dance, entre outros, valorizando, dessa forma, a música em diferentes contextos e culturas. Para tanto, os professores não precisam ser especialistas em música, apenas é necessário que tenham a sensibilidade e o interesse em estimular na criança o apreço pela música e o contato com os vários gêneros musicais, mostrando para ela as diferenças dos sons e dos diversos instrumentos que compõem as músicas de acordo com o gênero.

O trabalho com música é muito rico tanto para as crianças quanto para o professor, pois é por meio dela que ocorre uma maior interação entre todos os envolvidos naquela atividade específica e as crianças se sentem mais livres e soltas no ambiente escolar, ambiente este regido por regras e posturas. As atividades com música são momentos propícios para descontrair e extravasar as emoções contidas em outras atividades, como por exemplo, as que exigem maior concentração. Por meio delas, a criança se desenvolve, interagindo com os colegas, descobrindo suas próprias identidades e se afirmando cada vez mais na cultura em que está inserida.

A experiência com música certamente fará diferença na vida do indivíduo. O contato com os vários gêneros e instrumentos musicais o tornará mais sociável e respeitador em relação as preferências pessoais e/ou culturais. A música é uma linguagem de expressão dentro das escolas e das salas de aula, ela proporciona às crianças, o conhecimento e a valorização da própria cultura e das culturas que as rodeiam.

Nesse contexto, não se trata do trabalho com a música somente, mas do trabalho com a arte como um todo.

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente; a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. (BRASIL, 1997, p. 20).

Sendo assim, o trabalho com a arte e, dentro dela, com a música, favorece a flexibilidade do aluno com relação às mudanças e transformações que ocorrem dentro das culturas e até mesmo no âmbito de sua vida pessoal.

O trabalho com música não tem como objetivo formar músicos ou ensinar um ins-

trumento, a proposta é trabalhar a musicalização por meios dos variados gêneros e estilos musicais, bem como do resgate das canções e brincadeiras infantis, músicas e brincadeiras do folclore brasileiro, ampliando para outras culturas.

A música, como a arte de modo geral, afeta a dimensão sensível do ser humano. Por isso, deve estar presente na escola de modo intencional e planejado.

Embora a música tenha várias funções na vida do ser humano, na escola ela não pode ser confundida com divertimento, entretenimento ou ocupação de um determinado tempo sem um objetivo musical a ser alcançado por meio de processos e produtos construídos individual e coletivamente. A música precisa ter valores e funções mais bem delineadas e intrínsecas, enquanto uma área específica do conhecimento humano. (OSESP, 2004, p. 46).

Como mencionado anteriormente, o trabalho com a música na Educação Infantil não tem por objetivo formar músicos, não ensina partituras e notas musicais, nem tocar instrumentos, mas sim, é uma proposta de inserir a musicalização no cotidiano das crianças, permitindo que elas tenham contato com os diferentes gêneros, bem como com as mais diferentes formas de produzir sons, com jogos, canções e brincadeiras, partindo do repertório que já conhece e ampliando suas experiências por meio do contato com outros estilos musicais.

Muitos professores não se sentem habilitados para realizar um trabalho com música, e justificam-se dizendo que não têm conhecimento específico na área. Entretanto, para a realização de propostas adequadas na área de música, não é necessário que o professor seja um especialista, mas sim, que ele seja um apreciador/crítico de música, que se sensibilize diante de boas produções musicais e reflita sobre elas.

2.1 O Desenvolvimento Infantil e a Musicalização

O desenvolvimento de uma criança é algo que vai muito além do que se observa superficialmente. A criança não se desenvolve apenas nos aspectos físicos e intelectuais, seu desenvolvimento é constante. Cada etapa de seu crescimento, isto é, em cada idade e/ou fase, ela apresenta um comportamento diferente, nos aspectos emocional, social e intelectual. É necessário que os professores e os adultos em geral, compreendam o comportamento de cada criança e respeite as singularidades de cada uma delas, pois as mudanças que vão ocorrendo com elas, não podem ser ignoradas.

Para se desenvolver sadiamente, a criança precisa do contato com o outro, ela precisa estar em constante interação com outras crianças e com o adulto, vivenciando as mais diferentes experiências, criando e solucionando as mais variadas situações-problemas.

As atividades envolvendo música propiciam a criança desenvolver a sensibilidade, a criatividade, a imaginação, a atenção, a movimentação, bem como a socialização, pois elas geralmente ocorrem em um ambiente de interação entre várias faixas etárias. Todos os aspectos de seu desenvolvimento estão atrelados uns aos outros e exercem influência entre si de tal maneira que não é possível estimular um sem estimular também os outros. (WEIGEL, 1988, p.13). O desenvolvimento infantil acontece em todos os momentos e espaços do cotidiano da criança, se inicia no seio da família onde ocorre seu primeiro contato social e vai se estendendo com a entrada na escola e no convívio em sociedade. Apesar de cada criança ter seu próprio ritmo de desenvolvimento e receber diferentes estímulos de acordo com suas peculiaridades, ela irá se desenvolver e se socializar com o meio e a cultura a qual está inserida.

O desenvolvimento cognitivo se inicia com os reflexos da criança e, posteriormente, se transformam em ações e atitudes. Durante esse desenvolvimento, por meio das interações da criança com outras crianças, com os adultos e com o meio, elas iniciam também seu processo de criação. Criam e desenvolvem movimentos mais complexos e passam a observar e entender melhor o mundo a sua volta. Dessa forma, percebem também que quando um objeto sai do alcance de sua visão, ele não deixa de existir. É a partir dessa fase que a criança começa a construir a representação mental ou simbólica dos fatos e objetos.

Fontana (1997, p.45) salienta que na concepção de Piaget, "conhecer é organizar, estruturar e explicar a realidade a partir daquilo que se vivencia nas experiências com os objetos do conhecimento". Nessa perspectiva, o desenvolvimento cognitivo é considerado um período muito importante na vida da criança. A partir do início do período de cognição, o pensamento da criança se torna mais organizado, permitindo que ela seja capaz de compreender os fatos que acontecem à sua volta, em seu cotidiano. Nesse contexto, o contato com a música poderá desenvolver nela diversas formas de se manifestar e também de criar. Nesse sentido, a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner contribui para o entendimento da questão da influência da música no desenvolvimento das várias inteligências da criança.

Para Gardner (1995, p.21), "Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural". Uma dessas inteligências múltiplas destacadas por Gardner é a inteli-

gência musical que implica na observação se a criança possui habilidades em se orientar pelos tons ritmos musicais, bem como seu interesse em aprender a tocar instrumentos e reconhecer notas e partituras musicais, além da habilidade de saber diferenciar os sons de diferentes instrumentos. Gardner (1995) destaca, ainda, que inicialmente a inteligência se expressa em grande potencial a partir da interação genética e ambiental. Daí a importância de se preparar e organizar um ambiente estimulador para as atividades com música na escola para favorecer ainda mais o desenvolvimento cognitivo da criança e possibilitar o desenvolvimento da habilidade musical. Para tanto, deve ser oferecido a ela um ambiente rico e estimulador, no qual, por meio de vivências e oportunidades favoráveis à sua faixa etária, ela possa se desenvolver intelectualmente forma ampla e dinâmica, sempre levando em consideração a individualidade e as singularidades de cada criança. O indivíduo livre, que constrói a sua personalidade através do trabalho e do desenvolvimento da sua inteligência, alcançará a sua independência, a sua autonomia para poder dirigir a sua vida, escolhendo o caminho que melhor lhe aprouver, para que possa conseguir bastar-se a si próprio. (ANGOTTI, 2003, p.28).

A música oferece diversas formas para a criança se expressar e auxilia no seu desenvolvimento como um todo. Dessa forma, o contato e a participação das crianças com atividades musicais, como ouvir, apreciar e cantar favorece o desenvolvimento de habilidades diversas. Com a inserção dessas atividades, a criança desenvolve acuidade auditiva e tende a acompanhar os movimentos, os gestos o ritmo musical. Aplicando a musicalidade em meio ao desenvolvimento das crianças, faz com que elas se tornem mais atentas, perceptíveis e observadoras. Dessa maneira, elas vão gradativamente descobrindo suas capacidades, vivenciando sua cultura e a partir de então, estabelecem relações com o meio no qual estão inseridas. Nesse contexto, Gardner (1995, p.23) defende que as "evidências de várias culturas apoiam a noção de que a música é uma faculdade universal. Os estudos sobre o desenvolvimento dos bebês sugerem que existe uma capacidade computacional "pura" no início da infância. Finalmente, a notação musical oferece um sistema simbólico acessível e lúcido".

A partir das ideias de Gardner, é possível discorrer sobre as inteligências das crianças que, se estimuladas, podem leva-las a caminhos até então desconhecidos e que a imaginação delas não tem limites e devem ser aguçadas durante todo o seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou a constatação da importância do trabalho com música na Educação Infantil, principalmente na faixa etária de 0 a 3 anos de idade. Por meio da pesquisa bibliográfica e com as opiniões de renomados autores e especialistas no assunto, ficou evidente que é muito importante promover o contato das crianças pequenas com os mais variados gêneros musicais. Concluiu-se que, por menores que as crianças sejam, elas têm capacidade de escutar, apreciar e compreender a música. Elas se expressam, em contato com a música, por meio de gestos, movimentos e expressões faciais. Esses estímulos recebidos pela influência da música favorecem o desenvolvimento das crianças pequenas em todos os aspectos (físico, motor, cognitivo, afetivo, intelectual e social), também favorece a aquisição de diferentes linguagens, amplia o vocabulário oral musical e cultural.

Chegou-se à conclusão que é muito importante considerar as possibilidades que a música oferece para enriquecer o contexto pedagógico das salas de aula, bem como das escolas de educação infantil. Partindo desse princípio, constatou-se como a cultura infantil é capaz de transformar o ambiente escolar em um rico espaço de troca de experiências, onde a música age principalmente no desenvolvimento da interação, da criatividade, da memorização, da expressão entre outros fatores cognitivos, motores e afetivos. É possível concluir por meio deste trabalho que a música auxilia o desenvolvimento da criança, além dos aspectos já citados, também propicia o desenvolvimento da aprendizagem em todas as áreas do conhecimento humano. Observou-se que o ensino de música não objetiva formar músicos profissionais e que o professor da sala também não precisa ser especialista no assunto, basta apenas que ele análise e leve em consideração as experiências que as crianças já trazem de seus contextos familiares e, a partir de então, realize pesquisas sobre o tema a fim de encontrar a melhor forma de trabalhar esse conteúdo com as crianças pequenas. Ficou evidente que a musicalização, tem muito a oferecer para a formação das crianças e também que o processo de aprendizagem, no contexto musical, acontece de forma lúdica, promovendo o prazer em aprender.

Esta monografia iniciou discorrendo um pouco sobre a necessidade que o ser humano tem de incluir a música em sua vida, seja nas comemorações felizes ou nos momentos tristes, bem como em homenagens diversas. Também se falou um pouco sobre cada período da música e como ela era vista pela sociedade da época, isto é, qual era o seu sentido e a sua finalidade.

Com a conclusão deste trabalho espera-se ter contribuído de maneira significativa para sanar possíveis dúvidas de professores e educadores que, por alguma razão, não se sentem seguros em trabalhar a musicalização com seus alunos ou talvez não tivessem conhecimento dos inúmeros benefícios que

a música proporciona às crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, M. (org.) O Trabalho Docente na Pré-Escola - Revisitando teorias, descortinando práticas. São Paulo: Editora Pioneira Educação, 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil: Brasília, v. 134, nº 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 6.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília, 2001, v.7.

_____. Câmara de Educação Básica. Conselho nacional de Educação. Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009. Dispõe sobre a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: Brasília, 9 de dezembro de 2009, seção 1, p. 14.

_____. Lei Ordinária nº. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial, Brasília, DF.

BRÉSCIA, Vera Pessagno. Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva. Campinas: Átomo, 2011.

FONTANA, R. Psicologia e trabalho escolar. São Paulo: Atual, 1997.

GALLAHUE, D. L. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 2001.

GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas: A teoria na prática. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

IAVELBERG, R. Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NISTA-PICCOLO, V.L. (org). Educação Física Escolar: ser... ou não ter? Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1995.

OSESP. Coordenadoria de Programas Educacionais. Música Orquestral na sala de aula. São Paulo: OSESP, 2004.

PONSO, Caroline Cao. Música em diálogo: ações interdisciplinares na educação infantil. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

SNYDERS, Georges. A escola pode ensinar as alegrias da música? 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

O ESTUDO DA PEDAGOGIA WALDORF

FABIANA PEREIRA ACIOLI

RESUMO

Este artigo trata de uma pedagogia que visa o desenvolvimento integral do homem tornando-o, ao longo de sua trajetória escolar, um ser livre, crítico e sem preconceitos com base numa relação de amor entre educador e educando, onde o educador atua em cada fase do desenvolvimento através de sua personalidade e com o que dispõe a criança, ambos agindo de forma harmoniosa para um desenvolvimento espiritual e moral. Temos como objetivo mostrar que é possível estimular a criança de forma que ela possa sentir o que está sendo trabalhado em sala de aula, seja de forma artística, artesanal, entre outras. A pedagogia Waldorf incentiva e encoraja a imaginação, conduzindo o aluno a um pensamento livre e autônomo.

"A liberdade individual é a maior riqueza do homem", a partir desta analise, Rudolf Steiner baseou-se em uma educação que responde as necessidades de humanidade, segundo Steiner um homem só pode se evoluir de forma adequada ao seu tempo, se ele levar em consideração as necessidades do homem, a base desse princípio é a liberdade, o princípio básico na pedagogia Waldorf encontramos três pontos de expressão do corpo, o sentir o pensar, que correspondem a três funções, o querer, o sentir e o pensar, eles precisam ser trabalhados, para uma total realização do ser humano.

Vamos mostrar que o aluno da escola Waldorf, sai preparado para lidar com constantes mudanças com criatividade, flexibilidade, responsabilidade, e capacidade de questionamento. A pedagogia Waldorf encara o estágio de desenvolvimento da criança e olha em qual estágio uma criança está e como ela aprende melhor. É ministrado na escola o mesmo currículo exigido em outras escolas como: português, matemática, ciências físicas e biológicas, história e geografia. Mas de acordo com os objetivos da Educação Waldorf, os alunos terão acesso também a matérias como astronomia, teatro, zoologia, botânica, euritmia, música, trabalhos manuais, artesanato, agrimensura, astronomia de posição, filosofia, artes plásticas e cênicas, assim como línguas estrangeiras.

Mas porque uma metodologia tão antiga é tão atual nos dias de hoje? Por que as escolas públicas não aderem a esse tipo de educação? Vamos entender mais o trabalho de Rudolf Steiner que fundou e dirigiu a primeira escola em 1919 com esse método.

Palavras chaves: Pedagogia; Antroposofia; Setênios; Waldorf; Desenvolvimento.

"CAPÍTULO 1 - ANTROPOSOFIA

A pedagogia Waldorf foi fundada e estruturada por Rudolf Steiner no primeiro quarto de século XX (1913), com a fundação da primeira escola em São Paulo, em 1955 por um grupo de pais e educadores interessados em implantar a Pedagogia

Waldorf no Brasil. Recebeu inicialmente o nome de "Escola Higienópolis" e em 1958 mudou-se para o Alto da Boa Vista, instalando-se em uma propriedade rodeada de jardins, muitas árvores e espaço para o desenvolvimento de todas as atividades previstas no currículo Waldorf.

A Antroposofia, que significa sabedoria do homem, ciência espiritual tendo por ponto de partida o homem considerando o físico, o emocional e o espiritual para um desenvolvimento integral.

Na antroposofia, segundo Rudolf Steiner (1983, pág. 38) o homem é constituído por quatro membros:

O eu: o que lhe dá a sua personalidade, o centro do seu ser.

O corpo astral: veículo para sensações e sentimentos onde o homem recebe as impressões do mundo físico e interage com a realidade.

O corpo etérico: é o que dá a vida ao homem, o pensamento e a memória. Dá vida ao organismo.

O corpo físico: o corpo físico do homem é a base que permite participar do mundo físico, expressão do corpo vital.

Steiner (1983), mostra que tudo que se passa nesse mundo e com os homens é influenciado por seres superiores, mas que isso não impede o homem em certo grau de desenvolvimento, se libertar dessa força superior e agir por si só. Também diz que esses seres possuem uma hierarquia de evolução, não precisam de um corpo físico para a sua existência e que atuam direta ou indiretamente no desenvolvimento humano, ou seja, a existência humana não é a única e isolada. A Antroposofia explica essa existência através de situações cármicas, ou seja, desde o nascimento o filho carrega situações herdadas do pai ou da família e isso orientará o homem a vida inteira e determina as suas qualidades, depois vem encontros com pessoas que o indivíduo já conviveu em outras vidas e que lhe dá oportunidade de resolver situações e problemas deixados para trás o que garante a evolução do seu desenvolvimento.

O homem se desenvolve não somente pela aquisição de novos conhecimentos e

técnicas.

Ele evolui sobretudo pelo aperfeiçoamento de suas faculdades anímicas mentais e morais. Sua própria idade, o grau de sua consciência e sua maneira de pensar evoluíram no passado e evoluirão no futuro. Ele vive e viverá adquirindo novas faculdades. (Lanz, 1983p. 26).

A ciência antroposófica de Steiner1983explica que a personalidade (o eu) de um recém-nascido é antigo como de qualquer pessoa, não nasce com o nascimento, e que no decorrer da sua vida procura se realizar e é de fundamental importância a ajuda dos pais e educadores que possuem grande responsabilidade em favorecer essa realização do eu.

Ao nascer o corpo físico está acabado, existem e funcionam todos os órgãos, menos o da reprodução, mas durante os primeiros sete anos o corpo etérico está ligado intimamente ao corpo físico: a criança se fixa pouco a pouco na alimentação dos adultos, levanta-se, aprende a mover-se no espaço, aprende a falar e finalmente o aparecimento da segunda dentição, dá um certo fim à essa tarefa do corpo etérico. Poderíamos assim dizer que o nascimento de um corpo etérico autônomo ocorre aproximadamente aos 7 anos, quando a criança está pronta para ir à escola (Lanz, 1983, pág. 53)

Segundo Steiner 1983, para quem admite que a existência de um corpo etérico e que seu intenso desenvolvimento se dá durante os primeiros 7 anos, (pois o corpo físico foi construído durante os 9 meses de gestação) não estranha que esse corpo precise de alimentação adequada, o corpo deve receber certos impulsos.

Esses alimentos úteis são:

Seria ideal deixar a criança pequena entregue à fantasia, num mundo harmonioso e sem distúrbios. Pois nessa idade ela vive imitando o seu ambiente, mesmo que de maneira inconsciente. Tudo a permeia e seu organismo sofre com discussões em voz alta entre seus pais, ruído do rádio, barulhos e nervosismos da nossa vida cotidiana.

Muitas vezes a semelhança de uma criança com seus pais e avós não é congênita, ela é adquirida pelas imitações de gestos, expressões e atitudes. Os exemplos de pais e irmãos educam, mas os gritos e atitudes erradas não.

A criança pequena deve ser sempre guiada por uma mão carinhosa, deixar a criança livre é uma maneira errada de deixá-la seguir a vida. A disciplina é um alimento da sua organização etérica, base de toda sua vida futura.

Até os três anos de idade a criança possui um eu, mas ainda sem autoconsciência, ela vive entregue ao mundo exterior que a permeia. Nessa idade ela nem emprega a palavra “eu” ou “você”: chama a si própria pelo nome, como exemplo: “Ana quer comer”, e somente a partir dessa idade aparecem os primeiros vestígios da memória permanente: tanto é que o adulto não se recorda de fatos anteriores aos três anos.

Ao fim do período dos sete anos a criança chegará sozinha ao grau de desenvolvimento à que constitui esse período e que se manifesta por vários sinais: ela se alonga, seus dentes definitivos aparecem, ela muda de aspecto e isso tudo indica que ela está ingressando na maturidade escolar.

O segundo período que se dá dos sete aos catorze anos, é onde se desenvolve o corpo astral, nessa fase quem deve ser alimentado de maneira sadia é o corpo astral. Os sentimentos se formam e precisam de incentivos apropriados. Os órgãos sensitivos nessa fase servem como “antenas” para as emoções: a criança começa a gostar de música, pintura; ela compartilha das emoções e sofrimentos de seus heróis na leitura; resumindo a alma passa ao primeiro plano.

Ainda segundo Steiner 1983 essa fase que é desenvolvido os dons artísticos das crianças. O corpo etérico se liberta das tarefas do primeiro setênio e sua prioridade agora é o pensar e a memória. O pensamento se torna capaz de grandes esforços e deverá ser desenvolvido na escola de maneira adequada.

Entre os “alimentos” do corpo astral temos ideais, figuras com sentimentos sejam na mídia ou nas revistas em quadrinhos, os grandes heróis fertilizam a imaginação e o idealismo, as vivências artísticas elevam a alma e o corpo inteiro, com todo o seu pique estão propícios a se dar bem no esporte, dança, peças teatrais e outras artes que nunca em outra fase, as crianças saberão interpretar com tanto empenho.

Em contrapartida, os perigos nessa fase são múltiplos, pois pode-se idealizar e fantasiar sobre figuras de valores duvidosos, como bandidos de filmes e quadrinhos. A influência de meios modernos de comunicação com baixo nível moral, intelectual e artístico também pode influenciar na vida da criança. E os crimes que se cometem contra a criança nessa idade têm efeitos incalculáveis e definitivos.

Nessa idade a personalidade já se afirma mais, não se limitando a imitar, a criança quer agora idealizar, respeitar, venerar. A autoridade baseada em carinho, amor e afeto é a melhor relação pedagógica nessa idade, o professor deve respeitar o espaço dos seus alunos, seu “eu” vai se firmando cada vez mais e o seu idealismo vai se concretizando mesmo que ainda meio inconsciente (Lans, 1983, pág. 68).

No terceiro período, dos 14 aos 21

anos, o “eu” é a parte eu se desenvolvo.

Na sua maturidade, o indivíduo é considerado civil e plenamente responsável.

Com a evolução do eu, nasce uma consciência da própria personalidade, um sentimento de alienação e separação dos outros. O indivíduo começa a ter vida própria, o adolescente faz poesias e escreve diários íntimos. Após a crise da puberdade a vida sentimental se sublima, o jovem começa a “amar”. Ao mesmo tempo seu idealismo se dirige para elementos mais elevados como discussões filosóficas e metafísicas, ideais políticos e sociais. Nessa fase suas faculdades mentais estão altamente desenvolvidas.

O pedagogo pode, sem medos, recorrer ao poder de abstração do seu aluno, isto é, ele pode contar com a inteligência do aluno para que possa aprender junto com ele e também ter ideias para um melhor desenvolvimento das atividades. O jovem passa do mundo da alma ao mundo do espírito. Dúvidas e concepções religiosas o atormentam; ele começa a criticar tudo e todos. Uma educação bem focada não impedirá o desejo de criticar, mas evitará a negatividade, o cinismo, dando prioridade à vontade de sempre respeitar o outro, de nunca esquecer os princípios morais e sociais. A leitura também abre caminhos para pensamentos mais sensatos e interessantes, pois ela traz consigo entendimento, cultura, reflexão, conhecimento, vocabulário, diversão e informação. Sendo assim, um jovem informado, culto está menos propenso a negatividades.

O fim dos estudos escolares e universitário marca o fim desse terceiro setênio. O homem agora pode tomar o seu destino em suas próprias mãos, mas até o dia de sua morte deve conservar este conceito de saber aprender e corrigir suas próprias ideias.

Em todas as fases do ensino, o elemento artístico deve estar presente, pois ele ameniza o uso do intelecto e à dinâmica fútil. Os movimentos são uma atividade da própria infância, por isso devemos deixar a criança gesticular e se mover de acordo com seus próprios impulsos.

O autor também discute o valor dos contos de fadas. Que tiram a criança da realidade, que contém certos trechos cruéis, valores duvidosos. Primeiramente os bons contos são aqueles que tem em seu contexto a sabedoria popular, como os dos irmãos Grimm. Os verdadeiros contos fazem com que as crianças retirem profundas verdades, embora numa forma primitiva, mas, adequada aos primeiros anos de vida. Um conto jamais deve ser lido, e sim, narrado e repetido em seguidos dias. A pessoa eu conto deve falar como se acreditasse em tudo eu conto. Os trechos cruéis não devem ser, eles desempenharão a função de ser o momento de maior tensão a partir do qual tudo corre para o desenlace feliz, a recompensa do justo, a punição para a maldade, eu nunca falto. Os contos, com seu ritmo, sua dinâmica e seus efeitos têm alto valor educativo.

Voltando para a educação em geral (seja pai, mãe ou educador), não há trabalho que exija mais idealismo do que este, hoje tão desprezado como “simples” professor. Além de ter a consciência de tudo que acontece a sua volta e tudo que ele próprio faz, é de responsabilidade do educador levar futuros homens ao seu destino final de Homens; de fazer transparecer as suas faculdades mais belas, corrigindo cuidadosamente os defeitos aparentes, exige muita modéstia, pois o educador nunca deve formar a criança de acordo com sua própria imagem, mas procurar a feição da individualidade e fazer com que ela siga harmoniosamente o caminho que leva a si própria.

A realização desses ideais pedagógicos é praticada hoje nas escolas “Waldorf”, fruto das ideias de Rudolf Steiner. No Brasil há 72 escolas Waldorf, sendo a maioria em São Paulo, onde há 39 unidades no estado, as outras estão espalhadas entre: Mato Grosso, Goiás, Distrito Federal, Ceará, Pernambuco, Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Essas escolas seguem uma orientação totalmente diferente das adotadas em outras escolas. Em 1910, Rudolf Steiner foi solicitado a fundar uma escola para os filhos dos operários da fábrica alemã de cigarros Waldorf-Astoria, e dar a essa escola o devido fundamento pedagógico. Dessa escola eu se chamava “Escola Waldorf

Livre”, nasceram as escolas existentes hoje em muitos países do mundo inteiro, e é praticado um ensino baseado nos princípios pedagógicos idealizados por Rudolf Steiner, de acordo com seu profundo conhecimento da natureza humana.

Não há campo da vida humana que não tenha recebido impulsos preciosos da Antroposofia, e mesmo tendo sido um número reduzido de homens que souberam as informações, após a morte de Rudolf Steiner, em 1925, continuaram sua obra pesquisadora e cheia de realizações.

A antroposofia não se limita a ser apenas doutrina ela é fonte de realizações práticas e satisfaz qualquer espírito crítico devido as suas atitudes, caráter científico e resultados.

1.1 - PRINCÍPIOS DA PEDAGOGIA WALDORF

A base da Pedagogia Waldorf é conceber ao homem a harmonia físicoanímicoespiritual na prática educativa, partindo da visão antropológica, fazendo com que esta educação responda às necessidades atuais e futuras do homem.

O ser humano deve buscar a resposta que seu interior é capaz de realizar, pois todos nascemos com predisposições e capacidades que ao longo do tempo se desenvolverão.

Segundo os princípios são pautados na Trimembração do Organismo Social, que partiu da revalorização dos impulsos da Revolução Francesa: Liberdade, Igualdade e Fraternidade, onde se tem liberdade (no pensar) com responsabilidade, igualdade (jurídico-legal) de deveres e direitos e fraternidade como respeito mútuo regendo as instituições com base na Pedagogia Waldorf.

No início do século passado, Rudolf Steiner retomou a ideia que havia na antiga cultura grega, onde se dividia a vida humana em dez períodos de sete anos, ou setênios e as fundamentou para o ensino aplicado à Pedagogia Waldorf. Do período entre a infância e adolescência dá-se importância aos três primeiros setênios, nas faixas de 0 a 7 anos, de 07 a 14 anos e de 14 a 21 anos (as idades são aproximadas devido a fatores que antecipam alguns acontecimentos), período em que a criança e o jovem recebem educação na escola.

1.2 - A CRIANÇA

Rudolf Steiner descreve a vida humana em ciclos de aproximadamente sete anos (setênios) onde em cada um desses ciclos se desenvolve de maneira mais evidente um membro da entidade humana (o eu, o corpo astral, o corpo esotérico e o corpo físico) embora essa divisão possa ser observada durante a vida inteira, a educação limita-se aos três primeiros mais ou menos até os 21 anos de vida.

No nascimento o homem já possui os quatro membros da entidade humana, mas o que nasceu foi o corpo físico cortando o cordão umbilical que o unia ao corpo materno.

O corpo etérico ainda está preso com as forças universais e durante sete anos encontra-se em processo de amadurecimento.

Durante o segundo setênio (7a 14 anos) se forma a personalidade e a individualidade que é o amadurecimento do corpo astral.

Nesse processo de desenvolvimento (que dura 21 anos) o homem precisa de convívio com outros homens e aprender o que é necessário para sobreviver levando em consideração a parte espiritual do seu ser, ele nunca deixa de crescer, aprender e aperfeiçoar-se.

1.3 - O PRIMEIRO SETÊNIO: INFÂNCIA

Nesse primeiro momento todo o comportamento da criança são cópias do ambiente e das pessoas com quem convivem.

Ela imitará a mãe nas suas tarefas diárias, ela brincará com seus colegas de médico e de família, seu mundo se baseia na imitação e identificação. Embora inconsciente o que predomina na criança é a vontade.

Considerando o falar, o andar e o pensar, a criança aprende mais do que em toda a vida em seus três primeiros anos e esse aprendizado e o fundamento da existência humana. O corpo etérico está dedicado ao seu desenvolvimento e a sua atuação no corpo físico.

Ao final do primeiro setênio a criança mostra sinais evidentes da evolução do seu corpo etérico caem os dentes de leite, o corpo se alonga, os músculos aparecem, a memória e a inteligência vão se desenvolvendo.

Tudo isso exige a observação de muitas regras de conduta e de auto-observação que os adultos devem seguir, se quiserem assumir o papel tão difícil de educadores de crianças. (Lanz,1983, pág.45).

1.4 - O SEGUNDO SETÊNIO: JUVENTUDE

Nesse período predomina a ação do corpo astral, onde desenvolve - se o sentimento, as fantasias e as emoções.

Steiner acreditava que a melhor maneira de trabalhar a educação nessa fase é trazer o mundo a sala de aula, vivências e emoções intensas em todas as matérias, o professor alcançará seus objetivos com os alunos fazendo de cada aula uma obra de arte interagindo com os sentimentos e fantasias dos alunos.

Enquanto no primeiro setênio a educação deve ter como princípio o carinho e o amor no segundo setênio deve ser a autoridade, em um relacionamento baseado no respeito na regeneração e no reconhecimento das qualidades do educador e dos pais.

1.5 - O TERCEIRO SETÊNIO: ADOLESCÊNCIA

Desenvolve-se a autonomia do eu e as faculdades mentais e morais. O indivíduo torna-se capaz de agir de acordo com seus critérios éticos.

No terceiro setênio o princípio pedagógico é o reconhecimento da capacidade moral e intelectual do educador, ou seja, pelas suas qualidades, onde o jovem procura alguém para admirar.

As características do processo evolutivo da aprendizagem e transmissão do conhecimento requerem um grande conhecimento por parte do professor, Waldorfe a ação pedagógica devem ser o agente facilitador

deste processo, pois quando as respostas às expectativas dos estudantes são atendidas a aprendizagem tem caráter significativo.

O estudante deve ter um acompanhamento do seu desenvolvimento integralmente, pois passa da infância à adolescência na escola. É a educação transcendendo a transmissão de conhecimento e cultivando devagar e com carinho o intelecto e a sensibilidade humana.

A Pedagogia Waldorf trabalha a formação do indivíduo, é o chegar, fazer e ser. Ter mais sabedoria do que conhecimento e o professor deve atar tudo isso com um laço de amor partilhado.

Um educador deve ter qualidade e capacidades diferentes em cada setênio da vida escolar do aluno, que estão ligados aos princípios pedagógicos elaborados por Steiner (1983 pág. 73):

CAPÍTULO 2 - PEDAGOGIA WALDORF NO BRASIL

Em 27 de fevereiro de 1956, na cidade de São Paulo, é fundada a primeira Escola Waldorf no Brasil, integrada à realidade brasileira e mantendo os fundamentos de seu idealizador. Os fundadores, um pequeno grupo de amigos, Schimidt, Mahle, Berkhout e Bromberg, convidaram o casal Karl e Ida Ulrich da Escola Waldorf de Pforzheim, Alemanha para fundar a escola, lecionar e preparar os professores para que lecionassem a Pedagogia Waldorf.

A escola começou com um pequeno grupo de 28 alunos de Jardim da Infância e antigo Primário. Após ser reconhecida como escola experimental, completaram as primeiras quatro séries iniciais. Em consequência da realização de um bom trabalho, em 1979 o Ensino Fundamental foi autorizado a funcionar com a duração de nove anos, e na sequência, o Ensino Médio.

Com um número crescente de estabelecimentos de ensino Waldorf, em abril de 1998 foi fundada a Federação das Escolas Waldorf no Brasil. Que tem como um dos objetivos, consolidar a Pedagogia Waldorf na sociedade brasileira.

Atualmente existem quase 30 Escolas Waldorf funcionando no Brasil e a primeira da rede pública de ensino, na cidade de Nova Friburgo, Estado do Rio de Janeiro. As dificuldades de se estabelecer, dentro da lei, uma escola Waldorf é bem descrita pela Sra. Shigueyo Miyazaki Mizogushi, da Federação das Escolas Waldorf no Brasil.

Com sede em São Paulo, Capital:

Após a promulgação da Constituição Brasileira, em 1988, grupos de educadores e entidades ligadas à educação, começaram a organizar um projeto de lei que viesse substituir a LDB vigente na época. Este projeto que vinha sendo formulado sobre uma nova concepção de democracia participativa. Tudo indica que o projeto, após algumas modificações convertido na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, teve assessoria de pessoas que ocuparam ou ocupam cargos no Ministério da Educação. Esta nova LDB, chamada por alguns autores de "minimalista", por conter poucas Regulamentações, dá ampla liberdade às escolas apresentarem suas propostas pedagógicas, além de ter incorporado alguns conceitos inovadores para a maioria das escolas como a questão da progressão continuada do aluno, o respeito pela relação idade/série, aspectos importantes à Pedagogia Waldorf

(MIZOGUSHI, 2002).

Embora reconhecida como entidade pública federal e estadual, as Escolas Waldorf não recebem auxílio governamental, possuindo uma entidade mantenedora que recebe doações e mensalidades dos alunos para cobrir custos, mas isso não impede que qualquer cidadão brasileiro que compactua com os princípios Waldorf, funde sua escola com fins lucrativos.

2.1 – A ESCOLA WALDORF

O currículo da Pedagogia Waldorf, de acordo com a Antroposofia, tem como base as fases do desenvolvimento da criança, e cabe a escola prover estas necessidades independentemente da imposição de governos ou forças econômicas, também deve incentivar a criatividade para se ter uma criança com pensamento livre que se tornará um jovem com maturidade social.

2.2 JARDIM DA INFÂNCIA

O jardim da infância deve ser a reprodução da família, deve ter um ambiente acolhedor e aconchegante onde nasce a segurança e a confiança no mundo. O princípio educativo é a imitação e a autoridade que enfraquece a vontade da criança deve ser evitada.

Os brinquedos devem ser de materiais naturais como: madeira, pedras e panos, nada de plástico ou sintético. Os objetos devem parecer o que são.

A pedagogia Waldorf se opõe, nessa fase ao desenho impresso, contas elementares alfabetização e exercícios lógicos.

Steiner da grande ênfase aos contos, os autênticos, que revelam a moralidade, entre eles os contos dos irmãos Grimm. Os contos para as crianças, transformam-se mais tarde nos ideais e aspirações da vida.

Seguindo os princípios dos Setênios, o foco está no brincar imitativo e na imaginação para que se desenvolva o pensamento crítico, preparando-as para o segmento escolar. A criança é tratada com individualidade sendo respeitado o desenvolvimento de seu talento e capacidade. Os professores trabalham com o intuito de criar na escola um ambiente harmônico incentivando a criatividade, e para que isso ocorra, as atividades propostas são: cuidar do jardim, criar brinquedos, fazer pão para a merenda, brincadeiras livres com materiais naturais, tais como: lã, tecidos diversos, pedras, conchas etc.

2.3 IDADE PRÉ-ESCOLAR E A ALFABETIZAÇÃO

Na fase pré-escolar, segundo Steiner, não há dúvidas que o meio as manifestações das capacidades tornam possível que a criança possa ser alfabetizada, mas acelerar esse processo cria um desequilíbrio e atrofia outras capacidades

(fantasia, criatividade etc.).

2.4 ENSINO FUNDAMENTAL

Além de possuir o mesmo currículo de outras escolas, mas voltado para os objetivos da educação Waldorf, o jovem é preparado para o exercício da cidadania plena e cultivado nele o espírito científico investigativo, dando significado a aprendizagem.

As atividades que complementam o currículo são: música, trabalhos manuais, marcenaria, atividades artísticas, euritmia, astronomia, filosofia, geometria, jardinagem, inglês e alemão.

As matérias são revistas várias vezes, dando uma nova e mais profunda visão do conteúdo para que se respeite o desenvolvimento da criança.

2.5 ENSINO MÉDIO

A preocupação é com uma formação abrangente e integrada as solicitações do mundo atual com um pensamento objetivo e crítico. Os alunos do Ensino Médio das Escolas Waldorf têm conseguido êxito em vestibulares, provando que o conteúdo curricular atende as necessidades dos alunos na busca da graduação.

Nas Escolas Waldorf não há repetições de ano e nem atribuição de notas, a avaliação é feita em uma espécie de relatório com observações do desenvolvimento do aluno.

Nos oito primeiros anos, cada classe tem um professor responsável para acompanhar o desenvolvimento da criança, e do nono ao décimo-segundo ano, o acompanhamento dos jovens é feito por tutores e os vários professores das demais disciplinas.

No décimo-segundo ano, quando finalizam seus estudos nas Escolas Waldorf, os jovens apresentam um trabalho de pesquisa com um tema de sua preferência, como em uma monografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia Waldorf desenvolve no homem sua condição de ser humano em harmonia com a ciência, tecnologia e a natureza, predominando o humanismo e não o excesso de racionalidade.

O desenvolvimento humano se dá na escola e isso deve lhe ser favorável no sentido de conduzi-lo ao conhecimento que proporciona a liberdade de pensamento e ações.

Esse desenvolvimento deve ser acompanhado integralmente, cultivando devagar e com carinho o intelecto e a sabedoria humana, onde o ser humano buscará as respostas em seu interior, que ao longo do tempo se desenvolvem junto com predisposições e capacidades.

Os indivíduos que recebem educação através da Pedagogia Waldorf valorizam as relações humanas, cultivam o respeito ao próximo e a natureza, com base na liberdade com responsabilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LANZ, Rudolf; Caminho para um ensino mais humano;6º edição 1998; Editora: Antroposófica

LANZ, Rudolf; Noções Básicas de Antroposofia;4ª edição 1997; Editora: Antroposófica

STEINER, Rudolf;A Educação da criança; Segundo a Ciência Espiritual; 3ª edição 1996 Editora Antroposófica

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

FERNANDA TORTELLI ORLANDI

RESUMO

A inclusão dos estudantes com necessidades especiais nas escolas regulares de ensino, ainda gera muitas dúvidas tanto para os professores, como para os próprios pais, ou seja, para toda comunidade escolar. Devido a isso venho através deste artigo relatar o que é o Atendimento Educacional Especializado, mais conhecido como AEE. Para que serve, quais as vantagens para os estudantes atendidos pelo professor de AEE e como funcionam os atendimentos especializados e quais as funções do profissional da sala de Atendimento Especializado. Como garantir a eficácia na aprendizagem dos estudantes que necessitam do Atendimento Educacional Especializado, através da à parceria entre os educadores da sala de aula regular e o profissional que atua na sala de AEE.

Palavras-chave: Inclusão; Atendimento Educacional Especializado; Eficácia.

ABSTRACT

The inclusion of students with special needs in regular schools still raises many doubts both for teachers and for parents themselves, that is, for the whole school community. Due to this I come through this article to report what is the Specialized Educational Assistance, better known as AEE. For what purpose, what are the advantages for the students attended by the AEE teacher and how do the specialized services work and what are the functions of the professional of the Specialized Attendance room. How to guarantee the efficacy in the learning of the students who need the Specialized Educational Assistance, through the partnership between the educators of the regular class salt and the professional that works in the AEE room.

Keywords: Inclusion; Specialized Educational Assistance; Efficacy.

1 INTRODUÇÃO

Através e várias pesquisas e observações, venho através deste artigo resumidamente abordar o conceito do Atendimento Educacional Especializado, apontando quais são seus objetivos, quais os profissionais estão aptos a trabalharem neste atendimento e qual o público atendido. Dentro das diretrizes da educação especial existem documentos dentro da legalidade que permitem esse atendimento dentro das Unidades Escolares. Documentos estes que estabelecem regulamentação e normas do Ministério da Educação, dentro dos parâmetros da Política Nacional de Educação especial inclusiva (SEESP/MEC, 2008).

Dentro do contexto histórico da Educação especial, os estudantes que necessitavam de um atendimento especializado, por serem consideradas especiais, ou seja, crianças que apresentavam alguma deficiência recebiam um atendimento em instituições escolares especializadas no atendimento de estudantes com deficiência. Isso ocorreu até o ano de 2009, após esse tempo, algumas escolas públicas abriram salas para o atendimento individualizado desses estudantes com deficiência, pois os mesmos já estavam inclusos nas escolas regulares e para darem suporte à aprendizagem destes estudantes o professor especializado em Educação especial passa a atender esses alunos no contraturno.

Esse profissional está capacitado para atender os alunos que necessitam de um atendimento voltado para sua deficiência e dificuldade, visto que, o professor de AEE tem a missão de desenvolver as habilidades e competências destes estudantes com deficiência, utilizando materiais didáticos pedagógicos específicos para auxiliar os mesmo em sua aprendizagem.

Até hoje os profissionais da Educação que trabalham nas salas de AEE geram algumas dúvidas de como é executado o seu trabalho juntamente a estes estudantes. O professor de AEE é responsável em fazer o processo de intermediação do conhecimento voltado aos estudantes com deficiência. Essas deficiências geralmente estão voltadas aos transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, como a superdotação.

Considera como o grande desafio da inclusão para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, vai muito além da permanência do aluno na escola regular, mas no desenvolvimento do potencial de cada um através de uma educação centrada no respeito e na valorização das diferenças. (Paulo Ramos 2009)

A inclusão é um processo que pode levar toda comunidade escolar a perceber que o estudante com deficiência não é somente mais um colocado ali dentro da sala de aula para atrapalhar, ou dificultar a aprendizagem dos demais estudantes, e sim um processo que irá exercer o processo de cidadania entre os estudantes, onde cada um deverá respeitar seus limites, suas diferenças e aprender a conviver em sociedade respeitando todas as diferenças, sejam elas quais forem.

A educação inclusiva, ou espe-

cial está paralelamente atrelada à educação comum das salas regulares de ensino, ela está integrada a proposta pedagógica da escola e também está inserida dentro do Projeto Político Pedagógico da Escola, sendo desta forma percebida como uma modalidade de ensino que percorre todos os níveis.

Através da Educação Especializada é lançado um novo olhar sobre as novas práticas pedagógicas vencendo os desafios diários de como se trabalhar. O professor de AEE tem a missão de aprimorar os seus ensinamentos e ser o mediador entre os conteúdos de aprendizagem da sala regular e a adaptação realizada para o seu estudante que necessita de atendimento especializado.

2 O PROCESSO DE INCLUSÃO E O ATENDIMETO ESPECIALIZADO

Não é mistério para nós profissionais da educação o conhecimento de que existe um grande mistério sobre a inclusão.

Há relatos de muitos que educadores que, argumentam não ter o preparo correto para se trabalhar com os estudantes especiais e sentem-se impotentes, porém não há mistérios para incluir estes estudantes, apenas é preciso respeitar as diferenças e buscar o conhecimento.

Hoje na educação inclusiva não será escolhido quem educador e nem em qual sala o estudante será incluído, apenas acontecerá e o profissional de AEE estará ali para auxiliar da melhor forma possível. O professor justificar-se nos dias de hoje dizendo que não tem o preparo específico para atuar com um aluno que necessita de um atendimento especializado, não é mais desculpa, pois existe algo chamado de compromisso pedagógico, devido a isso é necessária uma reestruturação pedagógica, uma reciclagem em conhecimento.

O planejamento e a implantação de políticas educacionais para atender alunos com necessidades educacionais especiais requerem domínio conceitual sobre inclusão escolar e sobre as solicitações decorrentes de sua adoção enquanto princípio ético-político, bem como a clara definição dos princípios e diretrizes nos planos e programas elaborados, permitindo a (re)definição dos papéis da educação especial e do lócus do atendimento desse alunado. (Prietto, 2005 pág.35).

O professor de AEE tem a missão de desenvolver atividades semelhantes às dadas em sala de aula, ou seja, apenas adaptar as atividades, os conteúdos a serem trabalhados com os estudantes que necessita de um atendimento especializado, sem passar por cima do planejamento.

É direito do estudante ser parte integrante e aprender o mesmo que os seus colegas de sala aprendem dentro da sala regular de ensino, porém só será necessária a adaptação realizada pelo professor de sala, ou até mesmo pelo professor de AEE do conteúdo de acordo com a sua necessidade. O profissional que atende na sala de AEE para todos os níveis da educação, seja para os estudantes do Ensino Infantil, Fundamental I, II e até a Eja (Educação de jovens e adultos) possibilitará a ampliação da escolarização, incentivando a formação e inserção dos mesmos no mercado de trabalho.

Segundo Prietto (2005, p.40): [...] na inclusão escolar o objetivo é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem. Nesse caso, as limitações dos sujeitos devem ser consideradas apenas como uma informação sobre eles que, assim sendo, não podem ser desprezadas na elaboração dos planejamentos de ensino. A ênfase deve recair sobre a identificação de suas possibilidades, culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, enfim, para que se tornem cidadãos de iguais direitos.

3 FUNÇÕES DO AEE DENTRO DA ESCOLA REGULAR

A inclusão dos estudantes especiais dentro das salas regulares de ensino trouxe à escola a implantação das salas com recursos multifuncionais, consequentemente a formação dos profissionais responsáveis por estas salas.

O Professor de AEE tem como atribuição auxiliar o estudante que necessita de um atendimento especializado, mediar e complementar sua aprendizagem através de estratégias que eliminem todas as barreiras possíveis que impossibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes mencionados.

Para regulamentar estas funções a Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica, de 2 de outubro de 2009, através do artigo 2 estabelece que:

De acordo com esta resolução, o AEE tem a intenção de diminuir o distanciamento que a deficiência do aluno possa gerar. Para que ele alcance o efetivo aprendizado e o acesso à Educação Básica, o professor do AEE:

[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas.

[...] disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo

processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

O professor de AEE geralmente atendem seus estudantes no contraturno, ou seja, no horário contrário que o estudante assiste suas aulas diariamente. O educador da sala multifuncional que organiza e disponibiliza recursos e materiais didáticos para os atendimentos pedagógicos individuais e garantir a acessibilidade que vá de encontro às necessidades específicas de cada estudante. Dessa forma o profissional da sala de AEE firma uma parceria com os educadores das salas regulares para oferecer o suporte necessário, para assim garantir a efetiva participação e aprendizagem dos estudantes.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva orienta como devem proceder as tarefas do professor de AEE dentro da escola de ensino regular. Destacando que é de extrema importância o profissional do atendimento especializado elaborar o seu plano de atendimento, deixando em destaque as necessidades especificas de cada estudante atendido, quais a habilidades e competências pretende-se desenvolver no decorrer dos atendimentos em parceria a professora da sala de origem do estudante, quais os recurso serão utilizados nos atendimentos e tudo o que for necessário para se dar um atendimento efetivo e com eficácia, sempre visando à aprendizagem.

O profissional da sala de AEE é acionado quando o professor da sala de aula identifica o baixo rendimento escolar nas atividades executadas dentro da sala de aula. Sendo assim o professor de AEE faz suas observações em sala de aula e identificando que realmente há a necessidade do atendimento individualizado, convoca os responsáveis para uma entrevista, ou seja, uma anamnese, um documento que identificará a desenvolvimento do estudante que necessita do atendimento especializado, segundo as observações dos responsáveis desde o seu nascimento. Após essa anamnese o profissional que atende na sala de AEE pode ou não encaminhar para um outro profissional da área da saúde para dar o laudo da deficiência em questão, muitas vezes os estudantes que são observados e encaminhados são alunos que apresentam distúrbios como déficit de aprendizagem, atenção e muitas vezes com alguma síndrome que a própria família renega, por motivos pertinentes aos responsáveis. Após a identificação das dificuldades de aprendizagem, o professor de AEE poderá auxiliar o estudante com atividades direcionadas e com sequência didática, para que o mesmo possa acompanhar de maneira mais efetiva os conteúdos comuns abordados em sala de aula.

Geralmente os atendimentos realizados pelo professor da sala de AEE são organizados conforme sua agenda semanal, cada estudante que necessita do atendimento especializado, terá garantido semanalmente sua visita à sala com os recursos que irão auxiliar no desenvolvimento de sua aprendizagem. Além desse atendimento individual, o professor da sala de aula comum, poderá contar com esse profissional para adaptar atividades a serem trabalhadas dentro da sala de aula comum. È de extrema importância que o professor da sala de AEE esteja sempre atento aos seus estudantes, buscando sempre o conhecimento, materiais e os equipamentos necessários como: mobiliários, recursos ópticos, livros paradidáticos, softwares e entre outros. Dessa forma o atendimento será satisfatório para ambas as partes e muito mais produtivo.

Todo o recurso utilizado na sala de AEE deverá ter uma aplicabilidade e uma funcionalidade para a aprendizagem do estudante e qual o impacto exercido sobre essa aprendizagem. O profissional de AEE tem a função de orientar e ensinar a aplicação dos recursos, materiais e equipamentos que são disponibilizados para os estudantes com necessidades especiais, para os pais e para os professores, pois esses recursos poderão ser utilizados em casa.

4. Público-alvo

O que é muito comum entre os professores das salas de aula comum, é encaminhar as salas de atendimento de AEE estudantes que apresentam um quadro de dificuldade de aprendizagem em alguma área específica de disciplina, cito como exemplo um estudante que apresenta dificuldade em produzir textos com erros ortográficos. Sendo assim o professor de AEE não está ali para atender esses tipos de dificuldades e sim atender estudantes com algum tipo de deficiência ou alta habilidade.

O profissional da sala de AEE é responsável pela avaliação dos estudantes sob o ponto de vista pedagógico, enquanto o professor da sala de aula comum encaminha o estudante através de uma queixa. Dessa forma o profissional irá observar o estudante, se necessário solicitará outros tipos de avaliação de outros profissionais da área clínica para juntamente chegarem a um parecer de qual necessidade específica o estudante apresenta.

De acordo com Resolução CNE/CEB 4/2009 o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado são:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimen-

to neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

5. SALA DE APOIO ESPECIALIZADO

As salas de atendimento Educacional Especializado (salas de AEE, ou salas multifuncionais) são consideradas ambientes dotados de equipamentos tecnológicos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos que oferecem um atendimento especializado com os seguintes objetivos: garantir o acesso do estudante ao letramento, atender com recursos adaptados os estudantes que apresentam transtornos globais do desenvolvimento, alta habilidades ou superdotação. Esses estudantes estão matriculados nas salas regulares de ensino, porém necessitam de um atendimento individualizado e especializado.

Para efetivar o processo de inclusão nas escolas de ensino regular, o Ministério da Educação instituiu o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, por meio da Portaria Nº. 13, de 24 de abril de 2007:

Art. 1º Criar o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino.

Parágrafo Único. A sala de recursos de que trata o caput do artigo 1º, é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

As atividades, os recursos de acessibilidade e pedagógicos que caracterizam o Atendimento Educacional Especializado são organizados institucionalmente e prestados de forma que complementam a formação dos estudantes do ensino regular.

Desde 2008, o MEC vem implantando as Salas de Recursos Multifuncionais (salas de AEE) e aponta como objetivo a implantação de equipamentos de informática, mobiliários e matérias didáticas pedagógicas que auxiliem na acessibilidade dos estudantes que necessitam deste atendimento especializado.

Para efetivar o atendimento das salas de AEE existe o Decreto nº 7.611/11, que mantém esta sala com a distribuição de recursos pedagógicos educacionais para a acessibilidade desses estudantes que apresentam algum tipo de deficiência, cito como exemplo a distribuição de livros paradidáticos em braile, em libras, laptops com sintetizadores de voz e softwares para a comunicação alternativa. Dessa forma, estes itens mencionados colaboram para o efetivo acesso do currículo escolar.

Art. 1o O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino;

VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

6 A PARCERIA ENTRE O PROFESSOR DA SALA DE AEE E O PROFESSOR DO ENSINO REGULAR

A formação dos docentes dentro do processo de inclusão educacional deve levar em conta o desenvolvimento de toda prática pedagógica reflexiva possibilitando pensar na formação continuada dos profissionais da educação. A formação da educação inclusiva remete parcerias entre professores do ensino regular e d ensino especial, equipe pedagógica, pais e comunidade, na qual, toda a ação para a inclusão envolve o trabalho em equipe.

O profissional da sala de recursos tem

a missão de orientar o professor da classe comum sobre as estratégias e as metodologias que favoreçam autonomia e envolvimento do estudante em todas as atividades propostas ao grupo.

O Decreto nº 6.571 destaca a escola como um ambiente, cuja função primária é a de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, com vista à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008).

Este documento traz aos educadores um desafio: estabelecer a troca e a colaboração entre os professores da sala de recursos especiais juntamente aos professores das salas regulares, tendo como objetivo obter maiores informações sobre o desempenho do estudante, gerando uma maior probabilidade de que o trabalho desenvolvido nas salas de AEE repercuta nas classes comuns.

Muitas vezes s falta de conhecimento em como lidar com os alunos com necessidades educativas especiais, pode gerar uma desestabilidade em relação à atuação profissional.

Os educadores da sala comum são os responsáveis pelos encaminhamentos e pela aprendizagem, porém nem sempre possuem o conhecimento das características que devem ser consideradas para que o estudante seja atendido na sala de AEE. Esses entre vários outros obstáculos impedem e dificultam que aconteça a política de inclusão, no qual um deles decorre do despreparo dos educadores do ensino regular.

A pareceria entre os professores podem preencher essa lacuna, sendo que o professor de AEE pode atuar na formação continuada dos professores das salas regulares, através de trocas de experiências em HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo), nessa troca os professores relatam suas experiências juntamente ao profissional da sala de atendimento especializado.

As reuniões pedagógicas podem ser mediadoras entre o conhecimento a ser inserido para os educadores através dos ensinamentos do professor de AEE. Sendo que, é de extrema importância que o elo entre os educadores se fortaleça para que a aprendizagem dos estudantes que necessitam do atendimento especializado possam desenvolver suas habilidades e potencialidades.

Destaca que a Sala de Recurso Multifuncional não deve ser configurada como um espaço diferenciado da sala de aula comum, não podendo estar distante da educação escolar centrada nos princípios de inclusão, mas que deve se apresentar como um espaço pedagógico, significativamente relevante que fortaleça o papel especializado da educação dos indivíduos com necessidades educativas especiais, possibilitando assim o processo de ensino-aprendizagem. (Costa, 2011)

O aprendizado e o desenvolvimento das diferentes habilidades, competências e potencialidades do educando acontecerá a partir da troca de informações entre as partes envolvidas. Essas informações como o histórico do aprendizado de cada estudante atendido na sala de AEE, possibilitará adaptar atividades para as dificuldades apresentadas, favorecendo a aprendizagem do estudante que necessita do atendimento especializado, atingindo dessa forma os objetivos propostos no planejamento.

7 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O DESAFIO DE ATENDER AS DIFERENÇAS

O maior desafio encarado hoje nas escolas é atender as diferenças existentes na comunidade escolar e transformar a estrutura organizacional e pedagógica da instituição de ensino, que incorpora inúmeras funções requisitadas pelos avanços que ocorrem na sociedade.

Entre esses desafios, o educador programar uma prática pedagógica que modifique a dinâmica da exclusão, não é uma missão fácil.

Isso requer uma reestruturação curricular e pedagógica da escola, apontando as necessidades aparentes no ato de planejar, de avaliar e de desenvolver as aulas, ou seja, a didática pedagógica adequada para uma reformulação do sistema educacional.

Ofertando a acessibilidade aos estudantes com deficiência, ampliando dessa forma, as possibilidades de escolarização e tornando possível uma educação inclusiva não excludente a nem preconceituosa. Sendo assim, no contexto dessa política inclusiva estão estabelecidas diretrizes do atendimento educacional especializado- AEE, uma modalidade de ensino da educação especial que:

"[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para plena participação dos alunos, considerando suas necessidades especificas." (BRASIL, 2008, p.16).

Sempre visando um bom desenvolvimento em todos os aspectos, propiciando assim que o aluno torne-se mais independente e autônomo. O profissional da sala de AEE, a partir dessa Política, poderá organizar e facilitar o ambiente de escolarização dos estudantes através de práticas pedagógicas que envolvam o planejamento de recursos e serviços para acessibilidade dentro da escola.

O profissional que atua dentro da Educação Especial deverá ter como base em sua qualificação profissional, conhecimentos gerais para o seu efetivo exercício na área, cito algumas habilidades a seguir: o conhecimen-

to em libras, o sistema em braile, formação em recursos tecnológicos de informática aplicada aos estudantes com deficiência visual, técnicas de uso do sorobã (ábaco adaptados para cegos) e entre outras habilidades. Todos esses recursos, como objetos para serem utilizados no atendimento os estudantes com necessidades especiais, devem conter nas salas de atendimento Especializado.

Os professores responsáveis pelo AEE e pelo ensino regular devem ter em mente que uma das competências esperadas para abordarem suas salas de aula é o respeito às diferenças, o planejamento pedagógico sequenciado para a implantação de propostas de ensino e de avaliação da aprendizagem, que atendam às necessidades específicas e individuais de cada estudante.

O plano de formação deve servir como uma ferramenta para que os professores se tornem aptos ao ensino de toda a demanda escolar independentemente de os alunos serem considerados "normais" ou deficientes (MANTOAN, 2006).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de responsabilidade da Unidade Escolar apontar anualmente em seu planejamento escolar e no PPP (Projeto Político Pedagógico) todas as necessidades e especificidades do público atendido.

Dessa forma, deve estar inserido dentro do contexto da Unidade Escolar qual a função, o que é e para quem é o Atendimento Educacional Especializado. Relatando seus objetivos e sua parceria na perspectiva da inclusão escolar. Assegurando a garantia de um atendimento digno e efetivo para os estudantes que necessitam de atendimento individualizado para avançar dentro de sua aprendizagem.

O processo de inclusão não é um mistério e nem um privilégio e sim um processo significativo para toda comunidade escolar.

Vale ressaltar que a inclusão dentro da educação é um processo contínuo que por muitas vezes caminha lentamente, sendo assim é preciso aceitar as diferenças e traçar metas e objetivos para que a inclusão dentro das escolas e na sociedade seja efetiva e respeitada.

O único objetivo da parceria entre os profissionais da sala de AEE, o professor e a família é acolher os estudantes que necessitam de um atendimento individual especializado visando à garantia da aprendizagem e do desenvolvimento das habilidades e competências desses estudantes que são dadas através de uma outra forma mais aprimorada e elaborada.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União. Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17

MANTOAN, Maria Teresa; PRIETO, Rosângela; ARANTES, Valéria Amorim. (Org.). Inclusão escolar. Pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

RAMOS, Paulo. Educação Inclusiva: Histórias que (des) encantam a Educação. Blumenau: Odorizzi, 2009

RAMOS, Rossana. Passos para a Inclusão. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTI, Ana Paula. Atendimento Educacional Especializado Sala de Recursos Multifuncional. Disponível em: http://sites.google.com/site/aeeescolaanitagaribaldi/aee-e-sala-de-recursos-multifunc. Acesso em: 19 set. 2011.

RAMOS, Rossana. Passos para a Inclusão. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: revista da educação especial, v. 4, n 1, janeiro/junho 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008

Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. MEC: SEESP, 2001.

ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO NO MEIO ESCOLAR

FLAVIA NERI ROSA

RESUMO

Este trabalho aborda algumas das questões que emergiram de uma pesquisa elaborada para refletir sobre a inclusão de alunos com altas habilidades e/ou superdotados nas escolas públicas. A inclusão é um tema controverso, com muitos acreditando que é algo do futuro e impossível de alcançar nas atuais condições de ensino. Hoje, com a implementação de políticas inclusivas, a educação infantil tornou-se a porta de entrada no sistema educacional para a maioria das crianças superdotadas e com altas habilidades, e a assistência educacional especializada deve ser prestada na creche ou pré-escola onde a criança frequenta. Inclusão escolar significa proporcionar oportunidades de aprendizagem a todos, independentemente de cor, raça, classe social ou mesmo condições físicas e mentais. Embora o termo inclusão escolar seja bastante amplo, é mais comumente utilizado para se referir à inclusão de pessoas com deficiência, seja ela sensorial, intelectual ou física, nos espaços escolares. Isto porque, mesmo com legislação em vigor que garante o direito de todos à aprendizagem, algumas instituições ainda se recusam a admitir crianças sobredotadas e jovens com deficiência. No entanto, recusar-se a frequentar a escola ou a ensinar uma criança com necessidades educativas especiais (NEE) é um crime e pode resultar em acção legal. Portanto, toda instituição escolar deve oferecer atendimento especializado a crianças superdotadas e altamente capazes com necessidades educacionais especiais e contar com profissionais qualificados em educação especial.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Adaptação curricular; Aprendizagem; Superdotação; Altas habilidades.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo compreender como as crianças com necessidades especiais são integradas no sistema de educação formal, analisar quais os métodos e estratégias que os professores utilizam no ensino das crianças especiais e respeitar a individualidade e as características das crianças. As limitações de cada pessoa, partindo do fato de que a educação é um direito de todos, independentemente de serem portadores de deficiência, entender como são planejadas essas estratégias de ensino e aprendizagem e verificar se a rede de ensino está preparada para receber esses alunos. A educação é um direito de todos, mas como todos sabemos, ainda existem muitas pessoas que não conseguem ir à escola por causa de deficiências e que muitas vezes ficam isoladas do ambiente escolar por imposições familiares. Muitas vezes as pessoas esperam que os alunos se adaptem à escola, mas a escola não tem condições práticas para aceitar o aluno e proporcionar-lhe condições para permanecer na escola. A inclusão não consiste apenas em acolher os alunos nos espaços escolares, trata-se de facilitar a sua aprendizagem, respeitá-los como indivíduos únicos e proporcionar um ambiente propício à sua aprendizagem, sem os deixar para trás pelas necessidades educativas especiais que apresentam. Como objetivo específico, recomendamos observar as dificuldades da sala de aula com alunos inclusivos.

Para alcançar os objetivos propostos e responder aos problemas deste estudo, utilizou-se como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e uma pesquisa qualitativa acerca da inclusão e práticas do professor e seus procedimentos, foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas com professoras.

Os resultados indicam que na maioria das respostas, ambas as professoras, expressão falta de capacitação e formação para o atendimento da inclusão.

Esse tema foi escolhido porque há muito tempo discute-se a questão da Inclusão e seu processo de desenvolvimento na Educação Infantil, e sua finalidade no universo lúdico, até onde esse contexto influencia o desenvolvimento psicomotor da criança. Por fim, iremos identificar a contribuição da arte como, ferramenta de estimulação no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança na educação infantil, sendo assim, determinar os objetivos precisos para que o processo pedagógico aconteça eficazmente, como agente facilitador e enriquecedor, respeitando o desenvolvimento da criança em suas especificidades.

O QUE É INCLUSÃO

É o movimento da sociedade voltado para produzir a igualdade de oportunidades para todos, quando focada sob o ângulo individual a inclusão, supõe que cada um tenha a oportunidade de fazer suas próprias escolhas e, em consequência, construir sua própria identidade pessoal e social. Dessa forma:

A inclusão questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, já que prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular (MANTOAN,

2006, p.19).

Segundo Mantoan (2006, p.19) ´´O objetivo da integração é inserir um aluno ou um grupo de alunos que já foi anteriormente excluído´´. O radicalismo da inclusão vem do fato de reivindicar uma transformação de paradigma educacional, a qual já nos referimos. No olhar inclusivo, retira-se a subdivisão dos sistemas escolares em particularidades do ensino especial e ensino regular. As escolas acolhem as diferenças sem discriminar ou trabalhar a parte com alguns alunos. Também não determinam regras específicas para o planejamento e avaliação dos currículos, atividades e aprendizagens de alunos com deficiências e necessidades educacionais especiais.

Para Ramos (2008, p. 05), ´´a inclusão, em termos gerais, constitui uma ação ampla que, sobretudo em países em que há diferenças sociais muito grandes, propõe uma educação com qualidade para todos´´. Nesse aspecto existe a inclusão dos portadores de necessidades especiais, que abrangem as limitações físicas e cognitivas.

Fazendo um paralelo sobre a inclusão e a integração, Mantoan (2006) observa que a criança que está integrada no sistema escolar regular, adapta-se às opções que lhe são oferecidas no ensino regular, sem questionamentos. Já a inclusão por sua vez, é literalmente o incluir o aluno no sistema escolar sem deixá-lo de fora deste sistema regular de ensino, fazendo com que ele se adapte às particularidades de outros alunos como o caleidoscópio destacado pela educadora canadense Marsha Forest, que faz uma metáfora com relação à inclusão e o caleidoscópio:

O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retira pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças com superdotação e altas habilidades se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado (FOREST, apud MANTOAN, 2006, p.20)

Mantoan (2006, p. 39), "ao contrário do que alguns ainda pensam, não há inclusão se a inserção de um aluno é condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial". Para a autora esse sistema de educação no Brasil, apenas recebe o aluno seja ele de inclusão na modalidade regular ou especial impondo uma identidade e capacidade de aprender de acordo com suas características pessoais.

Segundo Carneiro (2013, p.106), "quando se fala em inclusão já, não se trata de desativar o que está funcionando, senão de articular adequadamente, o que poderá funcionar melhor".

Para tanto, é adequado destacar que as instituições de educação especial trabalham com objetivos próximos com aqueles da escola regular, mobilizando de forma profunda no sentido de incluir. Para Silva e Fácion (2005, p.18), "[...] a inclusão escolar vem se efetivando na prática com dificuldade, muito antes de a legislação vigente formalizar a proposta".

Para Carneiro (2013, p.140), "na ótica da integração, é a pessoa com deficiência que tem de se adaptar à sociedade para evitar a exclusão". Desta forma, a integração se contrapõe ao movimento de inclusão, já que incluir pressupõe um esforço bilateral, e não, unilateral como a integração.

Como explicar a diferença, a dessemelhança, ou mesmo defender a divergência, no mundo que caminha para globalização?

Segundo Mantoan (1997), em relação às atitudes do século XIX, percebe-se a influência do espírito da Revolução Francesa, como a experiências médicas, de Itard, desenvolvidas com o selvagem de Aveyron, as de Gugenbuhl, no que se refere a criação de Institutos Especiais de Tratamento e Educação.

Como as de Seguin e Howe, na publicação científica e legislação sobre instrução, respectivamente, foram fundamentais para o saber médico em relação aos problemas considerados diferentes naquela época. Nas primeiras décadas aparece um modo, impulsionado pela possibilidade de industrialização, grandes mudanças sociais (MANTOAN,1997).

Nas aplicações de testes, segundo os estudos de Binet, na França, a Psicologia surge como possibilidade de conhecer melhor a inteligência das crianças com superdotação e altas habilidades. Como forma de expiação pelos estragos produzidos, aparecem tendências de se assegurar direitos e oportunidades em um plano de igualdade, a todos os seres humanos (BRASIL, 2008).

A partir de um breve relato sobre a história da inclusão ao longo da história, fornecido pelo Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, sob a orientação da Coordenadora do Curso Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, temos que na Antiguidade, em Esparta e Atenas, as crianças com superdotação e altas habilidades e com deficiência física, sensorial e mental eram eliminadas ou abandonadas. Para os filósofos Aristóteles e Platão, tal prática condiz com o equilíbrio demográfico, aristocrático e elitista, por se tratar de pessoas que dependiam do Estado para sobreviver:

Quanto aos corpos de constituição doentia, não lhes prolongar a vida e os sofrimentos com tratamentos e purgações regradas, que poriam em condições de se reproduzirem em outros seres fadados, certamente a serem iguais progenitores.

[...]também que não deveria curar os

que, por frágeis de compleição não podem chegar ao limite natural da vida, porque isso nem lhes é vantajoso a eles nem ao Estado (PLATÃO, apud BRASIL, 2008).

Na Idade Média, a pessoa com deficiência mental, é acolhida pelos conventos e igrejas, porém, sem os mesmos direitos civis concedidos às pessoas sadias. Martinho Lutero por sua vez, defendia a ideia de castigar fisicamente os deficientes mentais, considerando-os como seres diabólicos (BRASIL, 2008).

No século XII, ainda na Idade Média, surge a primeira instituição para pessoas com deficiência, uma colônia agrícola na Bélgica, que propunha tratamento com base na alimentação saudável, exercício e ar puro, para minimizar os efeitos da deficiência (BRASIL, 2008).

A partir de 1300, surge a primeira legislação que fez a distinção entre deficiência mental (loucura mental) e doença mental (alterações psiquiátricas transitórias), e possuía o direito a cuidados sem perder seus bens (BRASIL, 2008).

Mas foi na Idade Moderna que os intelectuais, Paracelso e Cardano definiram a deficiência mental. Paracelso concluiu se tratar de um problema médico com direito a tratamento e tolerância. E Cardano além de dar respaldo a Paracelso, preocupou-se com a educação das pessoas com deficiência (BRASIL, 2008).

Em 1600, John Locke definiu a deficiência como a carência de experiências, em que o comportamento era o produto do meio e o ensino acabaria com essa distância, pois assim como o recém-nascido, o deficiente era uma ´´tabula rasa´´ (BRASIL, 2008).

Foderé por sua vez, escreve sobre o tratado do bócio e do cretinismo. Neste trabalho, ele explica os diferentes graus de retardo associados a diferentes níveis de hereditariedade (BRASIL, 2008).

Em 1800, Itard apresenta o primeiro programa sistemático de educação especial. Ele considerava a idiotia como deficiência cultural (BRASIL, 2008). Philippe Pinel, ao contrário de Itard, considerava a idiotia como uma deficiência biológica, e que todas provinham de causa única, porém com graus variados (BRASIL, 2008).

Jean-Étienne Dominique Esquirol, sugere que o termo idiotia era o resultado das carências infantis e cretinismo deveria ser usado para casos mais graves. Com isso a idiotia deixa de ser uma doença e seu critério de avaliação passa a ser o rendimento educacional (BRASIL, 2008).

Eduard Séguim, discípulo de Itard, criticou as abordagens anteriores e foi o primeiro a sistematizar a metodologia da Educação Especial (BRASIL, 2008).

Por influência de todos esses autores, criou-se no ano de 1840 a primeira escola para crianças com superdotação e altas habilidades com deficiência mental, chamada Abendberg. Seu objetivo era a recuperação dos considerados cretinos e idiotas, atuando na autonomia e independência dessas crianças com superdotação e altas habilidades (BRASIL, 2008).

Seguindo essa ideia surge Johann Heinrich Pestallozzi, que defendia a educação como direito de toda criança, no seu desenvolvimento das faculdades de conhecer, habilidades manuais e atitudes e valores morais (BRASIL, 2008).

Seu pupilo Friedrich Froebel, se aprofunda nos estudos de Pestallozzi e idealiza um sistema de Educação Especial por meio dos materiais e jogos específicos, dando ênfase à individualidade de cada criança e sugere que a educação formal comece antes dos seis anos (BRASIL, 2008).

A partir de 1900, surgem as escolas que se utilizam do método de Maria Montessori, para crianças com superdotação e altas habilidades com deficiência. Método no qual a criança parte do concreto para o abstrato, e na aprendizagem a partir da experiência direta de procura e descoberta. Montessori desenvolveu vários materiais didáticos, que eram simples e propiciavam desde o raciocínio até a estrutura da linguagem (BRASIL, 2008).

Mesmo diante de todos esses avanços, as crianças com superdotação e altas habilidades continuaram sendo abandonados em hospícios ou confinados em instituições com ou sem ensino (BRASIL, 2008).

As crianças com superdotação e altas habilidades brasileiras, também foram deixadas nas ruas para morrerem ou na roda dos expostos para serem cuidadas pelas instituições religiosas (BRASIL, 2008).

Em 1874, fundou-se em Salvador, Bahia, a primeira instituição que atendia as pessoas com deficiência mental, o Hospital Juliano Moreira (BRASIL, 2008).

Dentro dos princípios higienistas, em 1903, no Rio de Janeiro, a deficiência mental tornou-se problema de saúde pública e esses deficientes foram relegados ao Pavilhão Bourneville, que foi a primeira Escola Especial para Crianças com superdotação e altas habilidades Anormais e o Hospício de Juquery. A medicina influenciou na forma como essas pessoas seriam tratadas até 1930, sendo substituída pela Psicologia e Pedagogia (BRASIL, 2008).

Um dos primeiros médicos psiquiatras a estudar a Deficiência Mental no Brasil, foi Ulysses Pernambucano de Melo Sobrinho. Ele enfatizou a necessidade do atendimento médico-pedagógico com uma equipe multi-

disciplinar (BRASIL, 2008).

Com a chegada da ``escola nova´´ no Brasil, a Psicologia consegue se inserir na Educação, utilizando-se de testes de inteligência e identificando as crianças com superdotação e altas habilidades com alguma deficiência. A educadora Helena

Antipoff, criou em Minas Gerais, o serviço de diagnóstico e classes especiais nas escolas públicas. Foi fundadora da Sociedade de Pestalozzi, influenciando a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1854 (BRASIL, 2008).

As contribuições da ´´escola nova´´ para a educação especial, tiveram um efeito contrário daquilo que se buscava, com a exclusão dos deficientes das escolas regulares. O atendimento aos deficientes se manteve com a ajuda de instituições e organizações filantrópicas. Além disso não foram conceituados os variados graus de deficiência, dificultando o atendimento e o progresso educacional dessas crianças com superdotação e altas habilidades (BRASIL, 2008).

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Martins (2010), faz uma análise e aborda a relação profissional e a atividade produtiva do professor e qual resultado se espera entre o que foi apreendido em sua formação pedagógica e o que é efetivado na prática. Quando falamos em formação, focalizamos inicialmente a formação do indivíduo que é sempre planejada e direcionada para que sua prática profissional se concretize socialmente. Porém há uma contradição entre o que deve ser realizado durante o processo de assimilação do conteúdo e o que realmente se executa em sala de aula.

Há um dilema do trabalho educativo, que se equilibra entre a humanização e a alienação que explica no tocante à formação docente isso é letal, pois o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores (MARTINS,2010).

A autora afirma que o objetivo central da educação escolar, é a transformação humana em novas forças criadoras. Extrair do aluno a sua capacidade máxima para que ele possa transformar sua vida social e estender essa transformação ao longo de sua vida social.

Ao longo do século XX, houve sucessivas reformas econômicas que foram norteando e estruturando os ideais pedagógicos, se arrastando ao longo do tempo e influenciando a prática docente e a formação dos professores (MARTINS, 2010).

Dentre as renovações sociais surge na área da educação o modelo da pedagogia nova. Qual foi a contribuição dessa nova pedagogia para a formação dos nossos professores, é um questionamento que o sociólogo Saviani (2007) nos traz no livro ´´História das ideias pedagógicas no Brasil´´.

O autor explica que entre 1932 e 1947, a pedagogia nova e a pedagogia tradicional, se equilibram e se mantiveram na educação do país.

A partir de 1960 a pedagogia nova, se torna predominante. Já no ano seguinte, dá-se início ao seu processo de declínio.

Entre os anos de 1960 e 1970, há um predomínio do modelo de Taylor e Ford, cujo objetivo era a produção em massa e adequação desses novos trabalhadores passa pela educação, com as “teorias do capital humano”. Esse novo modelo de educação priorizava a formação técnica adequando o cidadão ao novo modelo de produção.

Já no final do século XX, houve o crescimento da concepção da pedagogia produtivista, que entra em choque com as ideias da pedagogia tecnicista surgindo desse embate a “visão crítico reprodutivista”. As ideias contra hegemônicas surgem baseadas na concepção de uma “educação popular”, bem como a pedagogia crítico social e a pedagogia histórico-crítica. Todas elas contribuíram para importantes debates no âmbito da educação e deram importante colaboração para os avanços na educação inseridos na Constituição de 1986 (MARTINS, 2010).

Outras vertentes pedagógicas foram surgindo segundo o autor, porém sempre com um olhar mercantilista sobre a educação, frisando sempre máxima racionalização e otimização dos recursos. Entre elas podemos destacar os mais conhecidos como: Neoescolanovismo – “aprender a aprender”, Neoconstrutivismo – “pedagogia das competências” aprendizagem individual, Neotecnicismo - “qualidade total” escola como empresa (MARTINS, 2010).

Para Figueiredo (2013), a formação inicial e continuada de professores visando a inclusão deve ser pensada primeiramente na sua organização e instrumentalização de ensino, bem como a gestão da classe e seus princípios éticos, filosóficos e políticos, que permitiram a esses professores a reflexão e compreensão de seu verdadeiro papel e da escola na formação dessa nova geração que deverá responder às demandas profissionais.

A autora explica sobre a importância da organização dos tempos e espaços de aprendizagem no agrupamento de alunos e no planejamento das atividades. Pensar na sequência didática adaptada às reais necessidades dos seus alunos e na consolidação da aprendizagem.

Nesta perspectiva de ensino, o pro-

fessor situa-se como mediador, considerando aspectos como: atenção às diferenças dos alunos; variação de papéis que o professor assume diferentes situações de aprendizagem; organização dos alunos de forma que possibilite interações em diferentes níveis, de acordo com os propósitos educativos (grupo – classe, grupos pequenos, grupos maiores, grupos fixos) (FIGUEIREDO, 2013, p.142).

Há a necessidade de reconsiderar nossas crenças e valores. Os professores continuam querendo controlar as situações em sala de aula, não dando a liberdade para o aluno e exercendo forte autoridade no sentido de que o aluno precisa sempre olhar para ela, sentando em fileiras e com seus materiais pedagógicos sob sua supervisão. Nesse aspecto o espaço é o ponto primordial enfatizado pela autora, pois deve se pensar em espaços preparados para todos os níveis de desenvolvimento e idades apropriadas, que sejam organizados e ativos que documentem e ensinem. Pensar o espaço de forma que todos os alunos tenham oportunidades de aprendizado e de socialização, e ficando ao professor a responsabilidade de substituir a sua pedagogia tradicional pela pedagogia pensada na diversidade, é o que expõe a autora no seguinte trecho:

A escola, para se tornar inclusiva, deve acolher todos seus alunos, independentemente de suas condições sociais, emocionais, físicas, intelectuais, linguísticas, entre outras. Ela deve ter como princípio básico desenvolver uma pedagogia capaz de educar e incluir todos aqueles com necessidades educacionais especiais e também os que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes, pois a inclusão não se aplica apenas aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência (FIGUEIREDO, 2013, p. 143).

Booth e Ainscow (2000, apud FIGUEIREDO, 2013), o percurso da inclusão irá ampliar e elaborar as competências e habilidades dos professores, e que as experiências obtidas irão ajudar na sua formação continuada agregando valores e conhecimentos no contexto social, de história de vida e contribuíram para uma prática mais acolhedora. Não se pode exigir que todos os professores ajam da mesma forma, pois cada um terá uma visão própria das práticas pedagógicas na inclusão. Portanto, os autores concluem que não se pode esperar na formação dos professores o desenvolvimento de ritmos e competências similares e que sua prática pedagógica só será efetivamente inclusiva se o espaço possibilite sua atuação inclusiva e a reflexão do seu próprio trabalho pedagógico.

Seguindo na mesma linha de raciocínio Santos (2013, apud MANTOAN, 2013), ressalta que para que a escola e as práticas docentes sejam condizentes com a inclusão devem proporcionar o fortalecimento dos projetos políticos pedagógicos, sala de aula com eixo de aprendizagem para todos, articulação da teoria e prática, trabalho interdisciplinar, reorganização dos tempos e espaços e investimentos na infraestrutura material e pessoal, bem como a revisão do processo de avaliação. A formação continuada do professor deve ser em serviço, pois, a aprendizagem é permanente e o desafio da educação é contínuo. Segundo a autora, são realidades que podem ou não acontecer nas escolas e dependem do nível de comprometimento com a inclusão escolar.

O professor, dentro da perspectiva inclusiva e com uma escola de qualidade, não deve duvidar da capacidade e das possibilidades de aprendizagem dos alunos e muito menos prever quando esses alunos não irão aprender. Ter um aluno deficiente em sala de aula, não deve ser um empecilho, para que, suas práticas pedagógicas, com relação ao deficiente seja de menor qualidade ou em menor tempo.

Dentro desse contexto a autora explica que ainda, não justifica um ensino à parte, individualizado, com atividades que discriminam e que se dizem ´´adaptadas´´ às possibilidades de entendimento de alguns. A aprendizagem é sempre imprevisível, portanto, o professor deve considerar a capacidade de todos os alunos, deixando de rotulá-los e de categorizar seus alunos, entendendo que todos são capazes de assimilar conhecimento e de produzi-los (MACHADO, 2013).

Cunha (2015), comenta que, embora saibamos que na educação especial há casos degenerativos muito severos, ainda assim, essas pessoas, mesmo que impossibilitadas no espaço pedagógico e afetivo, por meio de atuação de profissionais interessados e dedicados, podem receber um acompanhamento educacional reabilitativo em seu próprio lar. São ações inclusivas além dos muros da escola.

Continuando na sua linha de pensamento, o autor, explica que quando o educador trabalha com a informação da educação inclusiva, sua prática conclui todos os níveis e modalidades de ensino: da educação especial, passando pela educação básica e atingindo a educação de jovens e adultos, alcançando assim a diversidade discente nas diferentes etnias, culturas e classes sociais. O professor deve observar, avaliar e mediar, para que os recursos pedagógicos de que a escola possui sejam apropriados para aqueles que ensinam e para os que recebem o aprendizado, como segue:

É evidente que a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais é um trabalho multidisciplinar que requer especialistas de diversas áreas atuando com a escola. É bom ressaltar que a aprendizagem transcende o campo escolar, porque os mesmos mecanismos que estão presentes no cotidiano. É nosso papel educar para a vida e não somente para testes e avaliações pon-

tuais. Isso se torna mais indelével quando educamos aprendentes com necessidades especiais, uma vez que eles carecem de uma aprendizagem integradora, relacionada à vida social (CUNHA, 2015. p. 12).

Michels (2006), explica que a formação de licenciatura, especificamente no curso de Pedagogia, com habilitação em educação especial, e não em uma de suas áreas definidas pelas deficiências e deverá estar relacionada com o atendimento educacional dos alunos com deficiência.

Seguindo ainda no pensamento da autora, podemos notar a variação de tipos de formações continuadas e ela poderá ser a modalidade para formar os professores para a educação especial. Aos professores capacitados cabe a tarefa de identificar quais são os possíveis discentes com necessidades especiais e desenvolver com eles atividades e ações pedagógicas.

Percebe-se ainda para a autora, a proposição que o professor atualmente continua ligado com o modelo da educação tradicional que, continua se organizando com base no modelo médico-pedagógico, que acaba se confundindo com o conhecimento da educação especial. Estudos mostram que a grande dificuldade do professor é aceitar a crítica a esse modelo, que está vinculado ao pensamento dominante, não somente na educação especial, mas na educação de modo geral, causando por muitas vezes ao resultado do fracasso escolar.

Ainda segundo a autora, na atualidade, a proposta dos professores, têm como máxima a inclusão. Porém sua manutenção tem sido o modelo médico-pedagógico que nos faz pensar se este caminho está levando a qual caminho? Sucesso ou fracasso?

Se é verdade que para a democratização da escolarização os alunos com deficiência por meio de inclusão do ensino regular, terão que ser superadas as barreiras impostas pelos educadores não especializados e modificados as práticas escolares na perspectiva da absorção com qualidade, das mais diversas diferenças culturais, linguísticas, étnicas, sociais e físicas. É também verdadeiro que a contribuição da área da educação especial não se fará presente enquanto permanecer hegemônico o modelo médico-pedagógico (MICHELS, 2006). Para Cunha (2015), compreender o ser humano na complexidade do seu ser dando-lhes condições de integrar-se ao ambiente escolar é fazê-lo crer com atributos para a cidadania:

Em muitas escolas, ainda o aluno com necessidades especiais é recebido em sala, ficando isolado das demais, porque falta aos profissionais, a capacitação para exercer esse papel e, à escola, falta-lhe recursos pedagógicos para propiciar as condições para a aprendizagem e a inclusão (CUNHA, 2015, p. 36).

O autor ainda explica que outras escolas se deparam diante do dilema de incluir o educando, optando pela idade biológica ou por sua capacidade de aprendizagem: distorção idade-série. Há indivíduos que possuem atrasos no desenvolvimento, cuja maturação cognitiva está abaixo das pessoas da mesma idade. No entanto, não se inclui um aluno de doze anos em um grupo de crianças com superdotação e altas habilidades de 7, mas é adequado que ele conviva e aprenda com os outros da mesma faixa etária, pois esse é o seu grupo social. Uma diferença desproporcional certamente traria dificuldades para o processo inclusivo e para a dinâmica da sala de aula. Não é nossa intenção culpabilizar ou exigir da escola ou do professor o que não foi concedido de forma ampla e irrestrita à educação: condições ideias para que todas as escolas pudessem estar preparadas e adaptadas, e todos os profissionais formados e capacitados. Porém é nosso dever não perder as esperanças e, acima de tudo, trabalhar para a legítima inclusão de nossos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema do presente trabalho tem como objetivo responder as perguntas pertinentes à formação do professor na educação inclusiva. Nesta investigação, pudemos verificar quais os métodos e estratégias que os professores utilizam na rede regular de ensino para atender os alunos de inclusão escolar. Será que o professor da rede regular de ensino está apto a ensinar e a atender a demanda de alunos inclusos em sala de aula?

Diante dos autores estudados que tratam sobre a inclusão, verificamos que há um ato entre o discurso colocado nas páginas do livro e a realidade do ensino e do atendimento dos alunos inclusivos.

O conjunto de evidências levantado dentro desse campo de pesquisa, aponta para a necessidade de que deve haver novos olhares para a prática do professor, dando um sentido mais real e menos discursivo.

O professor na sua grande maioria não tem esse preparo, tempo e estudo para ensinar o aluno inclusivo. O plano didático deve ser adequado ao público-alvo é reservada as devidas especialidades para o ajustamento das aulas, e oferecendo as mesmas atividades para todos.

Ninguém negará que o professor diante da inclusão, precisa do respaldo da direção da escola, que deve trabalhar com um modelo de gestão escolar participativo e que acolhe a família para que haja uma efetiva inclusão. Sem essa participação o professor fica limitado na atuação junto ao seu aluno e que muitas vezes só contará com esse apoio ao longo da sua vida.

O não comprometido apenas aceita o

aluno inclusivo pois é algo que vem imposto a ele e tem a convicção de que esse aluno não terá nenhum progresso estando em sala ou não. Já o professor comprometido possui uma visão ampla sobre a inclusão e consegue planejar uma proposta pedagógica condizente com o aluno inclusivo. Temos, portanto que separar os discursos pró e contra inclusão para não incorrermos no erro de julgar um único olhar sobre a inclusão colocando-o como um pensamento geral.

Conforme pontuado no referencial teórico, verificamos que a inclusão não se faz apenas por força de uma lei, ela se define na medida em que a realidade vivida pelo aluno se efetive junto ao aprendizado adquirido dentro da sala de aula. O que foi verificado durante a pesquisa é que na maioria das escolas a inclusão é vista apenas como um meio de socialização do aluno, e que isso por si só já bastaria para a efetivação dessa inclusão.

Com relação ao aperfeiçoamento da prática pedagógica, a hipótese levantada é confirmada nas respostas das duas professoras pois elas admitem que há a necessidade de aperfeiçoamento dos professores com cursos de especialização para se obter um olhar mais direto para essa prática, corroborando com a hipótese de que a formação docente é insuficiente para se trabalhar com a educação inclusiva.

O objetivo da presente pesquisa era verificar as dificuldades encontradas na formação docente na educação inclusiva bem como os principais motivos da inclusão, a capacitação e qualificação da prática docente e a reflexão sobre qual melhor caminho que a formação docente terá dentro da inclusão.

Os resultados levam a crer que os objetivos pretendidos, foram alcançados mediante os embasamentos teóricos estudados, identificamos que a inclusão é algo muito complexo e que os motivos que levam a inclusão escolar muitas vezes passam apenas pela obrigatoriedade imposta pela lei.

Em suma, o melhor caminho para a reflexão sobre a formação docente dentro da inclusão, passa por dois momentos, o do professor comprometido que realmente busca sua capacitação dentro da área inclusiva e, portanto, faz a diferença dentro da sala de aula quando apoiada pela gestão escolar e aquele professor que inclui na forma obrigatória da lei e não pensa em capacitar-se para melhorar sua prática e incluir o aluno efetivamente.

Para terminar concluímos que nossos objetivos foram alcançados dentro da pesquisa, pois confrontando as evidências e a teoria estudada, conseguimos compreender a inclusão dentro de um contexto geral, e que o caminho ainda é longo, pois ainda estamos presos a ideia de uma inclusão baseada na obrigatoriedade da lei.

Enfim é preciso muito mais que uma lei para que a inclusão se torne uma realidade digna e que dê ao aluno de inclusão o merecido olhar que ele mereça.

Conclui-se que é necessária a realização de pesquisas mais abrangentes e aprofundadas, com amostragem mais significativa para que resultem em ações práticas no âmbito da inclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Atendimento Educacional Especializado: Brasília 2007.

BRASIL, Revista da Educação Especial/ Secretaria da Educação Especial v. 1 n. 1 out 2005-Brasília 2008.

CARNEIRO, M.A. O acesso de alunos com deficiências às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações .4. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CARVALHO, R.E. Educação inclusiva: com pingos nos "is".8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CUNHA, C. A práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva. 5. ed. São Paulo: 2015.

DUEK, V.P. Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. Educação em Revista. Educ. rev. vol. 30 n.2 Belo Horizonte, April/June, 2014.

FIGUEIREDO, R. V.de. A formação de professores para inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, M.T.E.(Org). O desafio das diferenças nas escolas.5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. cap.8, p.141-145.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 297 p. ISBN 85-224-5758-8.

MACHADO, R. Educação inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. In:

MANTOAN, M.T.E.(Org). O desafio das diferenças nas escolas. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.Cap. 5, p .69-75.

MANTOAN, M.T.E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M.T.E.et al. A integração de pessoas com deficiência. São Paulo Memnon,1997.

MAZZOTTA, M.J.S. Educação Especial no Brasil. História e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. Revista Brasileira de

Educação v.11 n. 33 set/dez. 2006.

RAMOS, R. Passos para a INCLUSÃO. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, R. Passos para a INCLUSÃO. 4. ed. São Paulo: Cortez,2008.

RAMOS, R. Passos para a INCLUSÃO. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, M. T. da C. T. dos. Inclusão escolar: desafios e perspectivas. MANTOAN, M. T. E. (Org). O desafio das diferenças nas escolas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. Cap. 8, p. 147-151.

O ENSINO DA MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO

GABRIEL MASCARENHAS SANTOS

Resumo

O ensino da matemática no ensino médio enfrenta desafios significativos. Alguns desses desafios incluem a complexidade dos conceitos, a falta de conexão com a vida cotidiana e a falta de prática e aplicação. Para superar esses obstáculos, os educadores podem adotar abordagens inovadoras, como a aprendizagem baseada em projetos, o uso de tecnologia e a conexão com profissionais. A avaliação eficaz é fundamental, com ênfase na compreensão, resolução de problemas e feedback construtivo. Isso ajuda os alunos a desenvolverem habilidades matemáticas sólidas e a apreciar a importância da matemática em suas vidas futuras. O ensino da matemática no ensino médio desempenha um papel vital na formação dos alunos e na preparação para o sucesso em suas carreiras e na vida cotidiana.

Palavras- chave: Matemática; ensino médio; ensino; avaliação; formação; habilidades matemáticas; compreensão.

Abstract

Teaching mathematics in high school faces significant challenges. Some of these challenges include the complexity of concepts, a lack of connection to everyday life, and a shortage of practice and application. To overcome these hurdles, educators can adopt innovative approaches such as project-based learning, the use of technology, and connecting with professionals. Effective assessment is crucial, with an emphasis on understanding, problem-solving, and constructive feedback. This helps students develop solid mathematical skills and appreciate the importance of mathematics in their future lives. Teaching mathematics in high school plays a vital role in shaping students and preparing them for success in their careers and everyday life.

Keywords: Mathematics, high school, teaching, assessment, formation, math skills, understanding.

1. INTRODUÇÃO

A matemática, frequentemente apelidada de "a linguagem do universo", desempenha um papel crucial na educação e no desenvolvimento intelectual dos estudantes. No entanto, o ensino da matemática no ensino médio é uma jornada repleta de desafios e oportunidades. A aprendizagem matemática nessa fase da educação é essencial, não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a capacitação dos jovens em sua futura vida profissional e cidadania ativa.

O ensino da matemática no ensino médio é onde os estudantes se deparam com uma miríade de conceitos complexos, desde álgebra e trigonometria até cálculo e geometria analítica. Essas disciplinas, embora fundamentais, frequentemente se revelam como barreiras aparentemente intransponíveis para muitos jovens, que lutam para compreender a abstração e a complexidade subjacentes a esses tópicos.

Uma das principais preocupações no ensino da matemática é a falta de conexão com o mundo real. Os alunos frequentemente se perguntam por que precisam aprender equações, funções e teoremas que parecem distantes de suas vidas cotidianas. Quando essa conexão não é estabelecida de forma eficaz, a motivação para aprender matemática pode diminuir, resultando em um desinteresse generalizado.

Além disso, muitos estudantes aprendem a matemática de maneira mecânica, resolvendo problemas apenas para cumprir os requisitos de exames e provas. Eles podem faltar a oportunidade de desenvolver uma compreensão profunda e aplicável da matemática, limitando assim suas habilidades de solução de problemas e pensamento crítico.

Neste artigo, exploraremos os desafios mencionados e as oportunidades que o ensino da matemática no ensino médio apresenta. Veremos como educadores podem superar esses obstáculos, tornando o ensino da matemática mais envolvente, relevante e significativo para os estudantes, preparando-os não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a vida após a graduação, onde a matemática desempenha um papel essencial em sua tomada de decisões, resolução de problemas e compreensão do mundo ao seu redor.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Desafios no Ensino da Matemática no Ensino Médio

O ensino da matemática no ensino médio enfrenta uma série de desafios que afetam tanto os educadores quanto os estudantes. Estes desafios incluem:

2.1.1. Abstração e Complexidade

A matemática, ao entrar no nível do ensino médio, evolui para um território mais abstrato e complexo. Tópicos como álgebra li-

near, cálculo diferencial e integral, geometria analítica e trigonometria avançada podem ser incrivelmente desafiadores para os alunos. Muitos deles não conseguem visualizar a aplicação prática desses conceitos abstratos em suas vidas diárias. A falta de compreensão profunda e a dificuldade em estabelecer conexões significativas com a matemática podem resultar em desânimo e desistência por parte dos alunos.

A abstração e complexidade da matemática também podem ser exacerbadas pela falta de uma base sólida nas habilidades matemáticas fundamentais. Quando os alunos enfrentam dificuldades em conceitos básicos, eles podem ficar ainda mais sobrecarregados quando expostos a tópicos mais avançados. A pressão de cumprir padrões acadêmicos rigorosos e de se destacar em avaliações pode aumentar a ansiedade dos estudantes, o que, por sua vez, dificulta o aprendizado.

2.1.2. Falta de Conexão com o Mundo Real

A falta de conexão entre os conceitos matemáticos e a vida cotidiana é um desafio significativo. Muitos estudantes questionam por que precisam aprender matemática, pois não conseguem ver como ela se aplica ao mundo fora da sala de aula. Essa falta de aplicação prática torna a matemática uma matéria distante, que não tem relevância para suas vidas.

No entanto, a matemática está presente em quase todos os aspectos de nossas vidas, desde a economia e finanças pessoais até a ciência e a tecnologia. A matemática é a linguagem que descreve o funcionamento do universo e permite a resolução de problemas complexos. Os educadores têm a responsabilidade de demonstrar essas conexões e mostrar como a matemática é uma ferramenta fundamental para a compreensão e resolução de problemas do mundo real.

2.1.3. Falta de Prática e Aplicação

A matemática é uma disciplina que se beneficia da prática constante. Alguns alunos aprendem a resolver problemas matemáticos de forma mecânica, seguindo procedimentos e fórmulas sem realmente compreender os princípios subjacentes. Essa abordagem limitada não os prepara para a aplicação da matemática em situações do mundo real, onde a solução de problemas requer pensamento crítico e criativo.

Para superar esse desafio, os educadores podem incorporar a prática regular de resolução de problemas no currículo. Isso pode ser feito por meio de projetos, estudos de caso e simulações que permitem aos alunos aplicarem seus conhecimentos matemáticos em contextos práticos. A prática e a aplicação também ajudam a solidificar a compreensão dos conceitos matemáticos, tornando o aprendizado mais duradouro.

Em resumo, o ensino da matemática no ensino médio enfrenta desafios significativos relacionados à abstração, falta de conexão com o mundo real e falta de prática e aplicação. Superar esses desafios requer abordagens pedagógicas inovadoras que tornem a matemática mais acessível, relevante e significativa para os estudantes. Isso não apenas ajuda os alunos a dominarem a matéria, mas também a perceber como a matemática desempenha um papel fundamental em suas vidas e carreiras futuras.

2.2 Oportunidades no Ensino da Matemática no Ensino Médio

2.2.1 Métodos de Ensino Inovadores

A abordagem de ensino tradicional, que se concentra principalmente em palestras e exercícios de sala de aula, nem sempre é a mais eficaz quando se trata de ensinar matemática no ensino médio. Uma alternativa inovadora é a "aprendizagem baseada em projetos". Nesse método, os alunos trabalham em projetos que envolvem a aplicação prática de conceitos matemáticos em situações do mundo real. Por exemplo, os alunos podem projetar um modelo de negócios, criar um projeto de engenharia ou realizar uma análise estatística de dados reais. Esses projetos não apenas tornam a matemática mais relevante, mas também estimulam o pensamento crítico e a resolução de problemas, habilidades essenciais na matemática e na vida cotidiana.

Além disso, a aprendizagem baseada em projetos incentiva a colaboração entre os alunos, permitindo-lhes trabalhar em equipe para resolver desafios complexos. Isso não apenas torna a matemática mais envolvente, mas também desenvolve habilidades interpessoais importantes.

2.2.2 Tecnologia como Ferramenta de Aprendizagem

A tecnologia desempenha um papel fundamental no ensino da matemática no século XXI. O uso de softwares de matemática, aplicativos e recursos online pode tornar o ensino e a aprendizagem da matemática mais interativos e dinâmicos. Essas ferramentas permitem que os alunos explorem conceitos matemáticos de forma visual e prática.

Por exemplo, softwares de álgebra e geometria interativa permitem que os alunos manipulem gráficos e fórmulas em tempo real, o que torna a matemática mais tangível. Aplicativos de matemática oferecem exercícios interativos e jogos que tornam o aprendizado divertido e envolvente. Além disso, a

tecnologia facilita a individualização do ensino, permitindo que os alunos progridam em seu próprio ritmo e recebam feedback imediato sobre seu desempenho.

2.2.3 Conexão com Profissionais e Carreiras

Outra estratégia valiosa é a conexão dos estudantes com profissionais que usam matemática em suas carreiras. Visitas a empresas, palestras de profissionais e programas de estágio proporcionam aos alunos uma visão concreta de como a matemática é aplicada no mundo real. Isso não apenas inspira os estudantes, mas também os ajuda a entender as oportunidades que a matemática oferece em uma variedade de carreiras, desde engenharia e ciência da computação até economia e finanças.

Essas conexões podem ajudar os alunos a verem a relevância da matemática em suas vidas futuras, tornando a disciplina mais atraente e motivadora. Além disso, eles podem estabelecer mentores que os orientam em seus estudos matemáticos e

trajetórias de carreira.

Em resumo, a inovação no ensino da matemática no ensino médio envolve a adoção de métodos de ensino mais práticos, o uso de tecnologia como uma ferramenta interativa e a criação de conexões significativas com profissionais e carreiras relacionadas à matemática. Essas abordagens ajudam a superar os desafios enfrentados no ensino da matemática, tornando a disciplina mais relevante e atraente para os estudantes, preparando-os para o sucesso em suas futuras jornadas acadêmicas e profissionais.

2.3 Avaliação e Feedback Eficazes no Ensino de Matemática no Ensino Médio

A avaliação desempenha um papel fundamental no processo educacional, especialmente no ensino da matemática no ensino médio. O desenvolvimento de sistemas de avaliação e feedback eficazes é essencial para o sucesso dos alunos e o aprimoramento contínuo do ensino. Vamos explorar como a avaliação pode ser um tópico significativo no ensino da matemática e discutir maneiras de torná-la mais eficaz.

2.3.1 Desafios na Avaliação da Matemática no Ensino Médio

2.3.1.1 Enfoque em Testes Padronizados:

Os testes padronizados, que são amplamente utilizados em sistemas de ensino ao redor do mundo, têm suas vantagens, mas também apresentam desafios significativos no contexto do ensino da matemática no ensino médio. Essas avaliações tendem a medir a capacidade dos alunos de memorizar fórmulas e procedimentos, muitas vezes à custa da compreensão conceitual profunda.

Quando os alunos são preparados para exames padronizados, o foco muitas vezes recai na memorização de fórmulas e métodos específicos necessários para responder a questões específicas. O ensino pode se tornar centrado na preparação de testes, com o objetivo de garantir que os alunos alcancem pontuações elevadas em exames padronizados, em vez de desenvolver habilidades matemáticas essenciais.

Esse enfoque pode desestimular a exploração criativa de conceitos matemáticos e a aplicação prática. Os alunos podem ver a matemática como um conjunto de regras e fórmulas a serem memorizadas e aplicadas mecanicamente, em vez de uma ferramenta poderosa para resolver problemas do mundo real. O resultado pode ser uma falta de compreensão conceitual sólida e a incapacidade de aplicar a matemática em situações do mundo real, minando assim o propósito da educação matemática.

2.3.1.2 Avaliação de Memorização em Detrimento da Compreensão

Os testes tradicionais, frequentemente baseados em memorização, têm sido criticados por focar na capacidade dos alunos de repetir procedimentos e aplicar fórmulas de maneira mecânica, em vez de avaliar sua compreensão conceitual e capacidade de resolver problemas matemáticos de forma crítica.

Quando os alunos são avaliados principalmente com base em sua capacidade de reproduzir fórmulas e etapas específicas, isso não incentiva a aplicação da matemática no mundo real ou o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico. Os alunos podem aprender a resolver problemas de forma automatizada, mas não compreendem por que estão resolvendo-os dessa maneira, o que leva a uma compreensão superficial.

Além disso, a avaliação baseada na memorização pode criar uma cultura de "decoreba" em que os alunos se concentram em acumular informações para passar em exames, em vez de explorar e apreciar a riqueza dos conceitos matemáticos e sua relevância na vida cotidiana.

2.3.1.3 Feedback Limitado e Construtivo

O feedback desempenha um papel fundamental na aprendizagem e na melhoria do desempenho dos alunos. Infelizmente, muitas vezes, os alunos recebem feedback

escasso e pouco construtivo em suas tarefas e avaliações matemáticas. Isso torna difícil para eles entenderem onde cometeram erros e como melhorar.

Um feedback eficaz deve ser detalhado, específico e direcionado para o processo de pensamento do aluno, destacando não apenas os erros, mas também as áreas de melhoria. O feedback construtivo deve ajudar os alunos a refletirem sobre seus erros, compreender os conceitos matemáticos subjacentes e orientá-los na direção certa. Quando os alunos recebem feedback de qualidade, isso os ajuda a desenvolver uma compreensão mais profunda da matemática e a aprimorar suas habilidades.

Em resumo, o enfoque em testes padronizados que enfatizam a memorização, a avaliação de memorização em detrimento da compreensão e o feedback limitado e pouco construtivo são desafios significativos no ensino da matemática no ensino médio. Para superar esses desafios, é fundamental repensar os métodos de avaliação, priorizar a compreensão conceitual e fornecer feedback de alta qualidade que promova o desenvolvimento das habilidades matemáticas e a aplicação prática.

2.3.2 Estratégias para Avaliação Eficaz da Matemática no Ensino Médio

2.3.2.1 Avaliação Formativa

A avaliação formativa é uma ferramenta poderosa para avaliar o progresso dos alunos ao longo do processo de ensino. Em vez de depender exclusivamente de exames padronizados, os educadores podem incorporar avaliações formativas regulares em sala de aula. Essas avaliações podem incluir questionários, testes curtos, atividades práticas e discussões em grupo. O objetivo é fornecer informações instantâneas sobre o entendimento e o progresso dos alunos, permitindo que os professores adaptem seu ensino às necessidades individuais de cada estudante. Isso incentiva a aprendizagem ativa e permite que os alunos corrijam erros e melhorem seu desempenho à medida que avançam no currículo.

Ênfase na Compreensão e Resolução de Problemas: As avaliações devem focar na compreensão profunda dos conceitos matemáticos e na capacidade dos alunos de aplicá-los na resolução de problemas do mundo real. Isso pode ser alcançado por meio de questões práticas que desafiam os alunos a usar seus conhecimentos em situações da vida cotidiana. Além disso, desafios de modelagem matemática e projetos que exigem a aplicação de conceitos matemáticos em contextos do mundo real são ferramentas eficazes para avaliar a compreensão e a capacidade de resolução de problemas dos alunos. Ao enfatizar essa abordagem, as avaliações se tornam oportunidades para demonstrar o valor da matemática na vida cotidiana.

Feedback Construtivo e Personalizado: O feedback é essencial para o aprendizado dos alunos. Os educadores devem fornecer feedback personalizado e construtivo que destaque não apenas os erros, mas também as áreas de melhoria e o processo de pensamento por trás das respostas dos alunos. Isso pode ser feito por meio de comentários detalhados nas provas, discussões individuais, revisões de tarefas e tutoriais de reforço. O feedback direcionado ajuda os alunos a compreenderem onde cometeram erros e como podem melhorar, promovendo o aprendizado ativo e a autoavaliação.

Diversificação de Métodos de Avaliação: Em vez de depender exclusivamente de exames tradicionais, os educadores podem utilizar uma variedade de métodos de avaliação. Isso inclui portfólios, onde os alunos podem compilar exemplos de seu trabalho ao longo do tempo, apresentações onde demonstram sua compreensão de conceitos matemáticos de maneira criativa, projetos colaborativos que envolvem a aplicação prática da matemática e discussões em grupo onde os alunos podem explicar seus processos de pensamento. Diversificar os métodos de avaliação ajuda a avaliar as habilidades matemáticas dos alunos de maneira holística e promove a expressão criativa do conhecimento matemático.

2.3.2.2 Envolver os Alunos na Avaliação

Permitir que os alunos participem da avaliação de seu próprio aprendizado é uma prática eficaz. Isso pode envolver autoavaliações, onde os alunos refletem sobre seu próprio progresso e identificam áreas de melhoria, revisões de pares, onde os alunos avaliam e fornecem feedback uns aos outros, e a definição de metas de aprendizado pessoais. Quando os alunos estão envolvidos no processo de avaliação, eles se tornam mais responsáveis por seu próprio aprendizado, estabelecem metas e desenvolvem um entendimento mais profundo de seu progresso.

Em resumo, a avaliação eficaz da matemática no ensino médio requer uma abordagem que vá além dos exames padronizados. Incorporar avaliações formativas regulares, enfatizar a compreensão e a resolução de problemas, fornecer feedback construtivo e diversificar os métodos de avaliação são estratégias que ajudam a desenvolver habilidades matemáticas sólidas e a promover uma apreciação mais profunda da matemática como uma ferramenta valiosa na vida cotidiana e nas futuras carreiras dos alunos.

3. CONCLUSÃO

O ensino da matemática no ensino médio desempenha um papel crucial na formação educacional e profissional dos estudantes. No entanto, é fundamental reconhecer e abordar os desafios significativos que muitos alunos enfrentam ao aprender matemática. Estes desafios incluem a abstração e complexidade dos conceitos, a falta de conexão com o mundo real e a falta de prática e aplicação.

Para superar esses desafios e garantir que os estudantes obtenham um domínio sólido da matemática, os educadores devem adotar abordagens inovadoras. A aprendizagem baseada em projetos, o uso de tecnologia como uma ferramenta de ensino, a conexão com profissionais e carreiras relacionadas à matemática e a criação de métodos de avaliação eficazes são algumas das estratégias que podem tornar o ensino da matemática mais acessível, relevante e significativo.

Ao adotar essas abordagens, os educadores podem inspirar os estudantes a ver a matemática como uma disciplina fundamental, uma linguagem universal que desempenha um papel vital em todas as áreas da vida. Preparar os estudantes para um futuro de sucesso, onde a matemática desempenha um papel fundamental em suas vidas e carreiras, é uma meta alcançável quando se adota uma abordagem inovadora e centrada no aluno no ensino da matemática no ensino médio. Ao fazer isso, estamos capacitando a próxima geração com as habilidades matemáticas essenciais para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA BAIRRAL, Marcelo; WANDERER, Fernanda. A Educação Matemática no Ensino Médio Coordenação do GT. [s.l.: s.n.], 2010. Disponível em:

<http://www.ufrrj.br/emanped/noticia/docs/TextosGT19Anped2011_TrabEncomendado.pdf>. Acesso em: 31 out. 2023.

AULAS DE MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO: UM OLHAR

INTERDISCIPLINAR EM UMA PERSPECTIVA CTS. [s.l.: s.n., s.d.]. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431212/2/AULAS%20DE%20MATEMA%CC%81TICA%20NO%20ENSINO%20ME%CC%81DIO.pdf>. Acesso em: 31 out. 2023.

ROSA MONTEIRO PAULO; CESAR, J. Avaliação em matemática: uma leitura de concepções e análise do vivido na sala de aula. Ciência & Educação, v. 17, n. 1, p. 183–197, 1 jan. 2011.

Luckesi, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar [livro eletrônico]: estudo e proposições / Cipriano Carlos Luckesi. 1. ed. São Paulo. Cortez, 2013.

O DIREITO DAS MULHERES AO VOTO E AS HABILIDADES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

GILDO FERREIRA SANTOS

RESUMO

Trazendo o contexto histórico da mulher na sociedade brasileira, em especial a sua participação no voto, conquistado no ano de 1934, traz questões ainda hoje consideradas atuais, como os diferentes movimentos feministas a fim de garantir os direitos da mulher, como melhores condições de trabalho, equidade de salários, acesso à Educação, dentre outros. O tema deve ser discutido no componente curricular de História, para contribuir com uma maior democratização em relação as oportunidades e para tentar modificar as desigualdades sociais existentes referentes a questão de gênero, não só em relação a sociedade, mas, ao longo do processo educacional. Justifica-se o presente artigo com o intuito de discutir a respeito do tema; e como objetivos específicos, observar a evolução social e legal conquistada pelos movimentos feministas brasileiros, com destaque para o direito ao voto, enquanto objeto de estudo do componente. Os resultados encontrados indicaram que após a conquista desse direito, os movimentos feministas diminuíram em intensidade fazendo com que outros direitos demorassem mais do que o esperado, para que fossem reconhecidos perante a sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: História; Voto Feminino; Educação.

ABSTRACT

Bringing the historical context of women in Brazilian society, especially their participation in voting, achieved in 1934, it brings issues that are still considered current today, such as the different feminist movements in order to guarantee women's rights, such as better working conditions, salary equity, access to Education, among others. The topic must be discussed in the History curriculum component, to contribute to greater democratization in relation to opportunities and to try to modify existing social inequalities regarding the issue of gender, not only in relation to society, but throughout the educational process. This article is justified with the aim of discussing the topic; and as specific objectives, observe the social and legal evolution achieved by Brazilian feminist movements, with emphasis on the right to vote, as an object of study of the component. The results found indicated that after the achievement of this right, feminist movements decreased in intensity, causing other rights to take longer than expected before they were recognized in society.

KEYWORDS: History; Female Vote; Education.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, o ensino do componente curricular de História tem exigido a necessidade de repensar nas habilidades que se pretende desenvolver antes de escolher uma metodologia para desenvolver o ensino de conteúdos. O contexto que a envolve é complexo já que existem diferentes objetivos educacionais atribuídos a ela, tanto históricos, quanto formas de trabalhá-los, havendo a necessidade de se utilizar documentos norteadores como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No Brasil, se acreditava que a discriminação e segregação ocorria apenas em relação a condição social, o que não é verdade, principalmente em se tratando do papel da mulher na sociedade, o que remete a uma posição de submissão na qual as mulheres foram colocadas ao longo dos tempos.

Os diversos movimentos sociais foram sendo criados por feministas que passaram a exigir não só o direito ao voto, mas, à Educação, salários equiparados aos dos homens, boas condições de trabalho, além de questões que envolvem a igualdade de direitos e contribui para que se sintam pertencentes à sociedade enquanto cidadãs.

Como justificativa, tem-se a escolha do tema no tocante a necessidade de se discutir sobre a questão no componente curricular de História, devendo ser trabalhada não só em sala de aula, mas, fora dela, a fim de contribuir para uma sociedade justa e igualitária.

Como problemática, tem-se o exercício da cidadania, a fim de promover uma maior democratização em relação as oportunidades já que ainda existem muitas desigualdades em relação ao gênero não só na sociedade, mas, também no próprio processo educacional.

Assim, há a necessidade de fomentar e incentivar pesquisas na área, uma vez que os estudantes precisam compreender além do processo histórico pelo qual se deu o direito do voto feminino, mas, desenvolver a criticidade, o respeito e o exercício da cidadania.

Como objetivo geral tem-se uma discussão a respeito do tema; e como objetivos específicos, observar a evolução social e legal conquistada pelos movimentos feministas brasileiros, com destaque para o direito ao voto, enquanto objeto de estudo do componente curricular.

DESENVOLVIMENTO

2.1 HISTÓRIA DA TRAJETÓRIA DA MULHER BRASILEIRA NOS MOVIMENTOS SOCIAIS

A mulher, ao longo de todo o processo histórico, era até então colocada desde as sociedades mais antigas em uma posição de submissão. Os homens se mantinham em uma posição de superioridade fazendo valer uma situação de dominação perante elas, com base no patriarcalismo.

De acordo com essa visão a mulher era compreendida como: "figura como a primeira forma de opressão na história da humanidade" (SARDENBERG e COSTA, 1994, p. 81).

A nota divulgada no Jornal do Comércio do ano de 1888 deixava clara a submissão feminina, trazendo dez mandamentos que deveriam ser respeitados pelas mulheres da sociedade da época em questão pelo menos doze vezes por dia:

1º Amai a vosso marido sobre todas as coisas; 2º Não lhe jureis falso; 3º

Preparai-lhe dias de festa; 4º Amai-o mais do que a vosso pai e a vossa mãe; 5º Não o atormenteis com exigências, caprichos e amuos; 6º Não o enganeis; 7º Não lhe subtraiais dinheiro, nem gasteis este com futilidades; 8º Não resmungueis, nem finjais ataques nervosos; 9º Não desejeis mais do que um próximo e que este seja o teu marido; 10º Não exijais luxo e não vos detenhais diante das vitrines (JORNAL DO COMÉRCIO, 1888, apud PEDRO, 2006, p. 285).

Toledo (2005), traz que a sociedade tem o homem como agente de opressão. Segundo o autor, isso só poderia ser solucionado se houvesse uma ruptura da economia vigente e a mudança de valores como as crenças, costumes e cultura que influenciam essa estrutura ideológica e que sustentam essa submissão.

O autor, ainda discute que a mulher até então era educada e acreditava que esse tipo de tratamento era normal. Desde a infância ela já era oprimida e ensinada que a sua função no mundo era inferior à dos homens, limitando-se as atribuições do ambiente doméstico.

Ou seja:

É de extrema importância compreender como a naturalização dos processos socioculturais de discriminação contra a mulher e outras categorias sociais constitui o caminho mais fácil e curto para legitimar a "superioridade" dos homens, assim como a dos brancos, a dos heterossexuais, a dos ricos (SAFFIOTI e BONGIOVANI, 2004, p. 11).

Assim como os negros e as pessoas com deficiência, as mulheres eram excluídas da sociedade. As mudanças começaram a ocorrer somente no século XIX, onde a visão da sociedade e questões envolvendo a cidadania começaram a aparecer enquanto real necessidade de criar oportunidades para a formação acadêmica das mulheres.

No início, algumas cidades brasileiras abriram salas de aula voltadas para receber mulheres, mas, em turmas separadas dos homens, com o objetivo de formar professoras. O que parecia inatingível para elas, mudou completamente, a partir do cenário de que havia mais mulheres formadas professoras do que homens.

Com isso, as mulheres começam a ganhar campo na Educação, mas, trazem o reflexo da sociedade ainda, onde os homens ocupavam funções consideradas superiores, como a gestão escolar, enquanto as mulheres eram limitadas a trabalhar em sala de aula. A visão feminina que se tinha era de uma pessoa sentimentalista e tolerante, ao mesmo tempo que se mostrava menos firme, o que resultava na hierarquia em relação aos cargos (LOURO, 2006).

Ainda, de acordo com o autor, o mesmo ocorria em relação a outras profissões, como o trabalho em escritórios, fábricas e comércio que deveria ser exercido juntamente com as tarefas de dona de casa, resultando em baixos salários, a falta de legislação específica voltada para as mulheres, mantendo-se péssimas condições de trabalho, altas jornadas, assédio sexual, controle, dentre outras questões.

Com toda essa situação, surgiram outras situações acerca do trabalho das mulheres:

De que modo as mulheres que passavam a trabalhar durante todo o dia, ou mesmo parcialmente, poderiam se ocupar com o marido, cuidar da casa e educar os filhos? O que seria de nossas crianças, futuros cidadãos da pátria, abandonados nos anos mais importantes de formação do seu caráter? [...] (RAGO, 2006, p. 588).

Outra questão de suma importância é o direito ao voto pelas mulheres. Ribeiro (2008), relata o primeiro país no mundo a conceder esse direito foi a Nova Zelândia em 1893. Na América Latina, o primeiro país a conquistar esse direito foi o Equador, no ano de 1929.

No Brasil, até então existia pouquíssimos registros referente a luta das mulheres. Esse cenário também só começou a se modificar quando a própria mulher passou a escrever em periódicos e revistas, no ano de 1850, culminando em mudanças fundamentais para as mulheres.

Em 1891, Saldanha Marinho, político brasileiro, instituiu uma Emenda constitucional federal assinada por 31 constituintes, conferindo o direito de voto às mulheres.

Nesse momento, houve uma grande pressão fazendo com que Epitácio Pessoa que havia subscrito a emenda, voltasse atrás. O assunto também refletiu em Minas Gerais, no ano de 1905, diante do alistamento de 3 mulheres, o que resultou no direito de voto.

A Emenda nº 47/1917 alterou a lei eleitoral decretada no ano anterior, trazendo o direito de voto para as mulheres com mais de 21 anos de idade, onde a mesma foi rejeitada pela Justiça considerando-a inconstitucional. Na sequência, o primeiro Estado que concedeu esse direito foi o Rio Grande do Norte (RIBEIRO, 2008).

Getúlio Vargas, criou o Código Eleitoral Brasileiro com base no Decreto nº 21.076/1932, trazendo em seu Artigo 2º, a garantia do direito ao voto aos cidadãos acima de 21 anos, independentemente do sexo. Porém, o Artigo 121, trazia a não obrigatoriedade das mulheres com relação ao voto. Com a promulgação da Constituição de 1934, a idade mínima para exercer o voto passou de 21 para 18 anos.

No final da Segunda Guerra Mundial, em 1945, criou-se o Comitê de Mulheres pela Democracia, no Rio de Janeiro, com o objetivo de consolidar a democracia e garantir a igualdade de direitos. Dois anos após, foi criada a Federação das Mulheres do Brasil (FMB), discutindo ainda sobre os direitos da mulher (TELES, 2003).

Até o Golpe Militar de 1964, houve uma verdadeira luta em relação a classe feminina, ocorrendo assembleias e reuniões, a fim de conquistar principalmente os direitos das crianças e da maternidade, o que acabou contribuindo para a criação das creches.

Porém, o golpe extinguiu quase que totalmente as associações femininas, isso porque muitas mulheres foram mortas, torturadas ou colocadas na lista de desaparecidos políticos, retornando somente onze anos mais tarde, com a Proclamação do Ano Internacional da Mulher, no ano de 1975, pelas Nações Unidas.

Teles (2003), discute que esse acontecimento serviu como marco para a retomada dos movimentos feministas, trazendo a luta por uma constituição livre, pela anistia e pela liberdade política.

O Brasil ficou marcado pelas diferentes lutas dos direitos da mulher destacando-se desde a década de 1970, questões como condições dignas de trabalho, igualdade de salários, valorização, justiça, entre outras questões, em que a ela pudesse ser realmente considerada cidadã a fim de exercer direitos e deveres (SARDENBERG E COSTA, 1994).

Segundo Sardenberg e Costa (1994), a partir da Constituição Federal de 1988, houve uma mudança de posição da mulher na sociedade:

> [...] as mulheres brasileiras deixaram de constar como cidadãs de segunda categoria [...] tornando-se agora legalmente reconhecidas como seres responsáveis e socialmente produtivos, tendo por respaldo uma legislação mais progressista, menos discriminatória, que leva em consideração a especificidade da condição feminina. [...] Só um movimento de mulheres conscientes de seus direitos e devidamente mobilizadas para exigir o cumprimento da lei e a punição para aqueles que porventura a transgredirem, é que garantirá a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (SARDENBERG E COSTA, 1994, p. 109).

A partir de 1988 com base na Constituição Federal, ocorreram novas modificações, surgindo o direito ao voto facultativo para as pessoas a partir de 16 anos.

2.2 SOBRE O DIREITO AO VOTO

As mulheres foram excluídas da vida social durante séculos, incluindo o direito ao voto, o que era permitido até então apenas para homens. No caso da América Latina, o primeiro país que reconheceu o voto das mulheres foi o Uruguai, em âmbito local.

Exerceu-se o direito ao voto pela primeira vez no ano de 1927, na comunidade de Cerro Chato. Somente em 1938 o direito foi assegurado em nível federal. Por isso, diferentes pesquisadores acabam considerando que o primeiro país a garantir o direito foi o Equador, no ano de 1929 (MARTÍNEZ, 2016).

Na segunda metade do século XIX, muitas mulheres passaram a demonstrar insatisfação com relação aos modelos sociais e políticos brasileiros. A insatisfação passou a ser destaque em diferentes jornais, com a pretensão de alcançar mais mulheres, incentivando-as:

> A "emancipação da mulher" estava adquirindo um significado cada vez mais vasto. No final do século XIX, algumas mulheres não mais queriam apenas respeito, tratamento favorável dentro da família ou direito à educação, mesmo educação universitária, mas sim o desenvolvimento pleno de todas as suas faculdades, dentro e fora do lar. (...) elas visualizavam as mulheres trabalhando em pé de igualdade com os homens em todas as esferas, a ocupar "todos os cargos, desempenhar todas as funções; em tudo devemos competir com os homens - no governo da família, como na direção do estado". Vinculavam a causa pelo sufrágio à igualdade da mulher e aos direitos humanos gerais (HAHNER, 1981 apud SANTOS, 2017, p. 46).

Ainda, quanto à submissão feminina, as feministas afirmavam que isso ocorria devido a dependência econômica relacionada aos homens e, que com o direito ao trabalho, elas poderiam modificar essa situação.

Nísia Floresta foi uma das figuras mais influentes, na luta dos direitos das mulheres, destacando-se a área educacional. Ela detestava a dependência a que as mulheres eram submetidas com relação aos homens, ressaltando a ignorância na qual as meninas eram criadas. Fundou diversos colégios voltados para a educação de mulheres, a fim de contribuir com sua emancipação (ALVES, 1980).

No final da década de 1880, os ideais republicanos começaram a se expandir no país, fazendo com que boa parte das feministas passassem a exigir o direito ao voto, o que lhes traria igualdade de direitos e contribuiria para sua participação na sociedade, enquanto cidadãs. O desejo foi ganhando grandes proporções. Segundo Santos (2017), o jornal O Sexo Feminino, do Estado de Minas Gerais, dedicava uma coluna exclusiva sobre o assunto.

A partir desses movimentos, alguns constituintes passaram a defender o voto feminino na Constituição de 1891, propondo que esse direito fosse permitido: "às cidadãs solteiras ou viúvas, diplomadas em direito, medicina ou farmácia e às que dirigissem estabelecimentos docentes, industriais ou comerciais" (PORTO, 2002, p. 233).

Ainda, houve a proposta de uma Emenda Constitucional a fim de conferir esse direito às: "diplomadas com títulos científicos e de professoras, às que estivessem na posse de seus bens e às casadas" (PORTO, 2002, p. 233).

Ou seja, ainda se mantinha uma limitação quanto ao direito ao voto feminino, uma vez que somente mulheres com alguma titulação/graduação e casadas poderiam exercer esse direito. Com isso, a igualdade de direitos passou a ser uma luta constante até que se atingisse a todas no século seguinte.

Somente no início da década seguinte, em 1920, que a defesa do voto feminino começou a ser mais aceito pela sociedade brasileira. Foram criadas diferentes organizações a fim de defender os direitos da mulher. No entanto, esses movimentos passaram a apresentar um caráter mais conservador.

Assim, segundo Santos (2017), o voto passou a ser considerado fundamental para o exercício da cidadania. Essa igualdade, seja em termos educacionais, trabalhistas, sociais, políticos, entre outros, só aconteceria através de uma participação política. Ou seja, o direito ao voto feminino seria uma forma de conquistar os diversos direitos que eram até então suprimidos das mulheres.

Dois anos mais tarde, mais precisamente no ano de 1922, foi fundada a

Após muita discussão, o direito ao voto feminino mesmo que limitado foi assegurado pelo Código Eleitoral em 1932. Com essa nova situação também surgiu o aumento dos movimentos feministas, sendo o direito reconhecido finalmente pela Constituição de 1934.

Após a conquista do direito, as lutas travadas a fim de garantir os direitos das mulheres foram perdendo força. Isso porque a urgência anterior perdeu o ritmo, fazendo com que depois de conquistado fosse como se as próprias mulheres não sentissem mais vontade de exercer seu papel de cidadã perante a sociedade.

2.3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E OS DIREITOS DA MULHER

Diferentes documentos norteadores para o ensino de História, sendo o mais recente, a BNCC, que traz um direcionamento para o que deve ser ensinado em cada etapa escolar, trazendo como propósito desenvolver junto aos estudantes os mesmos objetos de conhecimento e de aprendizagem em todo o país, independentemente do Estado e da rede de ensino em questão.

Atualmente, foram criados direcionamentos para o ensino da disciplina de História a partir da BNCC, trazendo também novos desafios para os professores. Nela, distingue-se os objetivos que se pretende atingir ao longo da Educação Básica com o intuito de formar cidadãos críticos, conscientes e reflexivos. Pensando nessa perspectiva, tem-se:

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construírem um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista (BRASIL, 2018, p. 354).

O tema em questão, o direito das mulheres ao voto, uma possível forma de se trabalhar é a partir da sua discussão em sala de aula. De acordo com a BNCC, o tema está relacionado a habilidade: Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos no viés local, regional e nacional.

No Ensino Fundamental II, a indicação é que se trabalhe a unidade temática: Modernização, ditadura civil-militar e rede-

mocratização: o Brasil após 1946; desenvolvendo o tema a partir dos seguintes objetos de conhecimento: A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.); A História recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais; Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira.

A discussão com os estudantes pode envolver a reforma eleitoral trazida pela Lei n° 12.034/2009 que instituiu algumas mudanças importantes na Lei dos Partidos Políticos, Lei n° 9.096/1995, como a garantia da participação das mulheres na política (FIGUEIRA, 2019).

O que antes era uma verdadeira guerra com relação ao voto, agora os recursos do Fundo Partidário precisam ser disponibilizados para a manutenção de programas voltados para a participação política das mesmas, de acordo com um valor estipulado e fixado pelo órgão nacional de direção partidária, considerando no mínimo, 5% do montante.

O Artigo 5° da Constituição Federal de 1988, também pode ser discutido em sala de aula, fazendo com que reflitam sobre a igualdade perante a lei entre mulheres e homens. A partir disso, é possível resgatar outras questões como o contexto histórico desde o momento em que a mulher não era valorizada da forma como deveria e a evolução desse cenário, trazendo a importância do direito à liberdade, a vida, a segurança, ao emprego, a educação, à igualdade, dentre outros (FIGUEIRA, 2019).

Além da conquista ao voto, o professor deve deixar claro para os estudantes que a Constituição de 1988, foi capaz de atender boa parte das questões reivindicadas pelas mulheres como a igualdade de direitos perante a lei, licença-maternidade, igualdade de salários, formas de reprimir a violência doméstica; igualdade de responsabilidade quanto a família, dentre outras questões importantes:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição (BRASIL 1988, s/p.).

Assim, a partir do desenvolvimento dessa habilidade prevista na BNCC em específico, pode funcionar como uma forma de demonstrar que anteriormente a Constituição Federal de 1988, as mulheres participavam muito pouco da política, mesmo tendo conquistado o direito ao voto em meados da década de 1930; e a questão de que a legislação garantia a elas, pouquíssimos direitos.

3 CONCLUSÃO

Existem diversas formas de se trabalhar o tema discutido, cabendo ao professor diversificar ao máximo suas aulas no sentido de fazer com que os estudantes se interessem pelos assuntos e principalmente que interajam e aprendam a fim de se tornar cidadãos críticos e ativos na sociedade.

Quanto aos direitos da mulher, em especial ao direito ao voto, é possível trazer diferentes discussões percorrendo todo um caminho histórico a fim de que os estudantes reflitam sobre essas questões a fim de eliminar ou diminuir ao máximo situações de preconceito, intolerância, desrespeito entre outras questões.

Nesse sentido, é preciso trazer também a importância da discussão do tema, fazendo com que o estudante exerça a cidadania e compreenda que ele também é um sujeito de direitos.

REFERÊNCIAS

ALVES, B.M. Ideologia e feminismo: a luta da mulher pelo voto no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1980, 197 p.

BRASIL, Ministério da Educação. BNCC – Base Nacional Comum Curricular: versão final SEE, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez201 8_site.pdf. Acesso em: 19 out. 2023.

BRASIL. Constituição Brasileira de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Decreto nº 21.076 de 24 de fevereiro de 1932. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21076-24-fevereiro 1932-507583-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 out. 2023.

BRASIL. Lei n. 12.034, de 29 de setembro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12034.htm. Acesso em: 19 out. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 2/2017 de 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/RESOLUCAOCN E_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 19 out. 2023.

FIGUEIRA, A.P.A. A Constituição de 1988 e a luta pelos direitos das mulheres no Brasil. 2019. Disponível em:

https://planosdeaula.novaescola.org.br/fundamental/9ano/historia/atuicao-de-1988-ea-luta-pelos-direitos-das-mulheres-no-brasil/5592. Acesso em: 18 out. 2023.

HAHNER, J.E. A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas: 1850-1937. São Paulo: Brasiliense, 1981, 140 p.

LOURO, G.L. Mulheres na sala de aula. In: História das Mulheres no Brasil. PRIORE,

Mary Del. (org.); BASSANEZI, Carla (coord. de textos). 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 443 – 481.

MARTÍNEZ, L.P. El sufragio femenino en América Latina. 2016. Disponível em <http://www.antrophistoria.com/2016/02/el-sufragio-femenino-en-americalatina.html>. Acesso em: 17 out. 2023.

PEDRO, J.M. Narrativas fundadoras do feminismo: poderes e conflitos (19701978). Revista Brasileira de História, Dez 2006, vol.26, no.52, p.249- 272.

PORTO, W.C. O voto no Brasil: da colônia à 6ª república. Imprensa: Rio de Janeiro, Topbooks, 2002, 430 p.

RAGO, M. Trabalho feminino e sexualidade. In: História das Mulheres no Brasil.

PRIORE, Mary Del. (org.); BASSANEZI, Carla (coord. de textos). 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 578 – 606.

RIBEIRO, E. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. In: Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais. Número 4, maio de 2008. Araxá. Centro Universitário do Planalto de Araxá.

SAFFIOTI, H.; BONGIOVANI, I. Gênero, patriarcado, violência. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. 151p.

SANTOS, L.C. Sufrágio Feminino e Democracia no Brasil. Rio de Janeiro. 2017. 80 p. Monografia de final de curso. Departamento de Direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio.

SARDENBERG, C.M.B.; COSTA, A.A.A. Feminismos, feministas e Movimentos Sociais. In: BRANDÃO, Margarida Luíza Ribeiro e BINGEMER, Maria Clara L. (Orgs.). Mulher e Relações de Gênero. Seminários especiais. Centro João XXIII. São Paulo: Loyola, 1994. p. 81 – 114.

TELES, M.A.A. Breve história do feminismo no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 2003, 179p.

TOLEDO, M.A.L.T. A disciplina de História no Império brasileiro. Revista HISTEDBR, Campinas, n.17, p. 1-10. 2005.

OS IMPACTOS DAS RELAÇÕES AFETIVAS ENTRE ALUNOS E PROFESSORES NO PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

GISELE OLIVEIRA DE BRITO

Resumo

A relação afetiva entre alunos e professores desempenha papel importantíssimo no desenvolvimento acadêmico e emocional das crianças nos primeiros anos da escola, tendo um papel de grande relevância no processo ensino - aprendizagem.

É importante que os estudantes dentro do espaço escolar se sintam seguros, acolhidos e respeitados por seus docentes. A escola deve ser espaço de fala e escuta, oportunizando aos estudantes momentos em que possam ter voz quando algo incomodar e/ou quando surgirem dificuldades em seu processo de escolarização.

Há grande relevância no aprofundamento nas pesquisas relacionadas aos impactos das relações afetivas no processo ensino – aprendizagem, pois são questões que surgem diariamente no contexto escolar.

Wallon (2007), psicólogo e pedagogo francês enfatiza a importância das dimensões afetivas e emocionais no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Ele acredita que o desenvolvimento infantil é um processo integral que envolve aspectos cognitivos, afetivos e motores. Portanto, as relações afetivas desempenham um papel essencial na promoção desse desenvolvimento completo.

Vygotsky (1991) fala da importância das interações sociais e das relações afetivas no desenvolvimento cognitivo das crianças. As relações afetivas entre alunos e professores, segundo Vygotsky, podem facilitar o reconhecimento da ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal de cada criança, permitindo que os educadores forneçam apoio e desafios adequados ao nível de desenvolvimento de cada aluno.

A partir disso, o aprofundamento dos estudos nesta área irá contribuir com conhecimentos significativos para a Educação e os desafios das relações afetivas dentro do espaço escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Relações Afetivas; Aprendizagem; Desenvolvimento.

Introdução

As relações afetivas entre alunos e professores desempenham um papel crucial no processo de escolarização. Quando os estudantes se sentem seguros, acolhidos e respeitados por seus educadores, eles estão mais propensos a se engajar ativamente no processo de aprendizagem. Isso ocorre porque um ambiente escolar positivo, onde as relações afetivas são valorizadas, cria as condições ideais para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

A qualidade dessas relações afetivas pode influenciar não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento social e emocional dos alunos. Quando os alunos se sentem conectados emocionalmente com seus professores, eles tendem a estar mais dispostos a participar das atividades escolares, a se comunicar abertamente sobre suas preocupações e dificuldades, e a desenvolver uma autoestima positiva.

Para Wallon (2007), a aprendizagem é mais eficaz quando está relacionada às experiências emocionais da criança. Um professor que estabelece uma conexão afetiva pode tornar o processo de aprendizagem mais significativo, relacionando-o à vida da criança.

As relações afetivas também desempenham um papel na resolução de conflitos. Um professor que mantém uma relação de confiança com os alunos pode ajudá-los a lidar com desafios emocionais e sociais, promovendo a resolução pacífica de conflitos.

Crianças que se sentem valorizadas e apoiadas por seus professores tendem a ser mais motivadas e engajadas na sala de aula. Isso pode resultar em um melhor desempenho acadêmico e um maior interesse pelo aprendizado.

Vygotsky (1998) enfatizou a importância da mediação social no aprendizado. Professores que estabelecem relações afetivas positivas podem desempenhar o papel de mediadores, ajudando os alunos a compreenderem conceitos complexos e a adquirir habilidades por meio de interações sociais e instrução direta.

Tanto para Wallon quanto para Vigotsky é fundamental que os educadores cultivem relações afetivas positivas com seus alunos, criando um ambiente escolar acolhedor, colaborativo e emocionalmente seguro.

Além disso, educadores devem-se atentar ao que preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que regulamenta o artigo 227 da Constituição Federal. Ele define as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento, que demandam proteção integral e prioritária por parte da família, sociedade e do Estado.

Como consequência da doutrina de proteção integral à criança e ao adolescente, o ECA prevê a integração operacional dos órgãos e instituições públicas e entidades da

sociedade civil, visando à proteção, à responsabilização por ação ou omissão de violação dos direitos, à aplicação dos instrumentos postulados pelo sistema e à interação entre os atores desse sistema.

Desenvolvimento

O Desenvolvimento dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental

O desenvolvimento dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental é uma fase crucial em sua jornada educacional e pessoal. Essa etapa abrange crianças dos 6 aos 10 anos de idade, aproximadamente, e é caracterizada por um rápido crescimento e desenvolvimento em várias áreas. Aqui estão alguns aspectos importantes do desenvolvimento dos alunos nos anos iniciais:

Desenvolvimento Cognitivo:

Habilidades de leitura: Os alunos começam a adquirir habilidades de leitura, passando do reconhecimento de letras para a compreensão de palavras e frases.

Raciocínio matemático: Eles desenvolvem habilidades matemáticas básicas, como contar, somar e subtrair, e começam a compreender conceitos matemáticos mais avançados.

Pensamento crítico: O desenvolvimento do pensamento crítico está em andamento, permitindo que os alunos façam perguntas, resolvam problemas e tomem decisões com mais independência.

Desenvolvimento Social e Emocional:

Relações interpessoais: Os alunos aprendem a interagir com seus colegas de classe, desenvolvendo habilidades sociais, como compartilhar, cooperar e resolver conflitos.

Autoconhecimento: Eles estão começando a entender suas próprias emoções e a desenvolver a capacidade de autorregulação emocional.

Empatia: A empatia é incentivada à medida que os alunos aprendem a considerar os sentimentos e perspectivas dos outros.

Desenvolvimento Físico:

Crescimento físico: Nessa fase, as crianças continuam a crescer e a desenvolver suas habilidades motoras, como correr, pular e escrever.

Saúde e bem-estar: A importância de uma alimentação saudável, exercícios e higiene é enfatizada.

Desenvolvimento Linguístico:

Vocabulário e linguagem: Os alunos estão expandindo seu vocabulário e aprimorando suas habilidades de comunicação verbal e escrita.

Leitura e escrita: Eles estão adquirindo habilidades de leitura e escrita mais avançadas, que são essenciais para o sucesso acadêmico.

Desenvolvimento Moral:

Construção de valores: Os alunos começam a internalizar valores morais, como honestidade, respeito e responsabilidade.

Compreensão da ética: Eles estão desenvolvendo uma compreensão mais profunda das questões éticas e morais em suas ações e decisões.

Desenvolvimento Cultural:

Consciência cultural: Os alunos estão aprendendo sobre diferentes culturas e tradições, promovendo a diversidade e a tolerância.

Identidade cultural: Eles estão desenvolvendo uma compreensão mais clara de sua própria identidade cultural.

É importante que os educadores e escolas estejam atentos ao desenvolvimento dos alunos nos anos iniciais e forneçam um ambiente de aprendizado que estimule o crescimento em todas essas áreas. Isso envolve a implementação de currículos adequados à idade, estratégias de ensino diferenciadas e apoio emocional e social para lidar com os desafios que surgem durante essa fase crucial do desenvolvimento infantil.

O desenvolvimento dos alunos nos anos iniciais do ensino, segundo a teoria de Jean Piaget, é influenciado pelo seu estágio de desenvolvimento cognitivo. Piaget (1976) propôs que o desenvolvimento cognitivo das crianças passa por estágios distintos e que cada estágio é caracterizado por formas específicas de pensar, aprender e interagir com o mundo.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, as crianças geralmente estão no estágio operatório concreto, embora a transição para o estágio operatório formal possa começar a ocorrer durante esse período. Isso tem implicações importantes para o ensino e a aprendizagem, pois os alunos estão se tornando mais capazes de pensar logicamente e compreender conceitos matemáticos e científicos de maneira mais profunda. No entanto, ainda podem enfrentar desafios com abstração e pensamento hipotético.

Portanto, os educadores nos anos iniciais devem adaptar suas práticas de ensino

para atender às necessidades cognitivas dos alunos, fornecendo experiências concretas e contextuais que os ajudem a desenvolver habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico. Além disso, é importante reconhecer que o desenvolvimento cognitivo das crianças é um processo gradual e individual, e os alunos podem estar em estágios ligeiramente diferentes de desenvolvimento em diferentes áreas.

Desafios nas Relações Aluno-Professor

É importante reconhecer que as relações afetivas nem sempre são harmoniosas. Às vezes, surgem desafios que podem afetar negativamente o processo de escolarização. Alunos que experimentam relações tensas ou conflituosas com seus professores podem enfrentar dificuldades em se concentrar nas aulas, expressar suas necessidades ou se envolver em comportamentos disruptivos. Da mesma forma, professores que têm dificuldades em estabelecer conexões afetivas com seus alunos podem encontrar desafios ao tentar atender às necessidades individuais de cada aluno.

Essa dinâmica adversa nas relações interpessoais pode ter vários efeitos negativos no desempenho acadêmico e no bem-estar emocional dos alunos, incluindo:

Distração e Desinteresse: Alunos que têm conflitos com seus professores podem ficar constantemente distraídos durante as aulas, concentrando-se nos problemas em vez de no conteúdo da matéria. Isso pode afetar sua capacidade de absorver informações e aprender.

Ansiedade e Estresse: Relações tensas com professores podem levar os alunos a experimentarem ansiedade e estresse crônicos, o que pode prejudicar a concentração e a memória.

Falta de Motivação: Alunos que sentem que não são apoiados ou valorizados por seus professores podem perder a motivação para participar ativamente das aulas e realizar tarefas escolares.

Problemas de Comportamento: Alguns alunos podem manifestar seu desconforto ou frustração por meio de comportamentos disruptivos na sala de aula, o que pode perturbar o ambiente de aprendizagem para todos os alunos.

Impacto na Autoestima: Relações negativas com professores podem afetar a autoestima e a autoconfiança dos alunos, o que, por sua vez, pode prejudicar seu desempenho acadêmico.

Isolamento Social: Alunos que têm conflitos com professores podem se sentir isolados socialmente, o que pode afetar negativamente seu desenvolvimento emocional e social.

Menos Propensos a Buscar Ajuda: Alunos que não se sentem à vontade com seus professores podem ser menos propensos a buscar ajuda ou esclarecimentos sobre os tópicos que estão estudando, o que pode limitar seu progresso acadêmico.

O Papel do Professor

É importante que os educadores estejam cientes do impacto das relações interpessoais na sala de aula e trabalhem para criar um ambiente escolar seguro, inclusivo e respeitoso. Isso envolve a promoção de relações positivas entre alunos e professores, a abertura para o diálogo e a implementação de estratégias para resolver conflitos de forma construtiva. Quando as relações afetivas são saudáveis e positivas, os alunos tendem a se sentir mais motivados e engajados em seu processo de aprendizagem, o que pode melhorar significativamente seu desempenho escolar.

A Abordagem Educação Socioemocional promove a educação socioemocional como parte integrante do currículo escolar, ajudando os alunos a desenvolverem habilidades para reconhecer e gerenciar emoções, estabelecer relações interpessoais positivas e tomar decisões responsáveis

Maurice J. Elias (1997) é reconhecido por seu compromisso em melhorar a qualidade da educação, promover a empatia, a resiliência e outras habilidades socioemocionais entre os alunos, e contribuir para um ambiente escolar mais saudável e positivo. Seu trabalho tem tido um impacto significativo nas práticas educacionais em todo o mundo. Elias é um dos principais defensores da Educação Socioemocional e tem desempenhado um papel fundamental na criação de programas e recursos para promover a Educação Socioemocional nas escolas. Ele acredita que o desenvolvimento das habilidades socioemocionais é crucial para o sucesso acadêmico e a saúde emocional das crianças.

Professores desempenham um papel-chave na implementação de estratégias que são fundamentais para esse processo:

Modelagem de Comportamento: Professores podem servir como modelos de comportamento socioemocional saudável. Ao demonstrar empatia, respeito e comunicação eficaz, eles ensinam aos alunos como se relacionar positivamente com os outros.

Ensino Explícito: Os professores podem incorporar lições de SEL em sua instrução regular. Isso pode incluir aulas sobre habilidades de resolução de conflitos, compreensão emocional e outras competências socioemocionais.

Criação de um Ambiente Positivo: Professores podem estabelecer um ambiente de sala de aula que promova a segurança emocional e o bem-estar dos alunos. Isso envolve a criação de regras e expectativas claras, bem como o estabelecimento de uma cultura de apoio e respeito.

Atendimento Individualizado: Os professores podem identificar alunos que podem estar enfrentando desafios emocionais ou sociais e oferecer apoio adicional. Isso pode incluir conversas individuais, encaminhamento para serviços de apoio ou aconselhamento.

Integração nas Atividades Curriculares: A SEL pode ser incorporada em várias atividades curriculares, como literatura, história e ciências. Os professores podem explorar temas socioemocionais em contextos acadêmicos.

Promoção da Colaboração e da Empatia: Os professores podem criar oportunidades para os alunos trabalharem juntos em projetos colaborativos, o que promove a empatia, a resolução de conflitos e a compreensão mútua.

Comunicação com os Pais: Os professores desempenham um papel importante na comunicação com os pais sobre o progresso socioemocional de seus filhos. Isso envolve relatórios regulares de comportamento e feedback sobre o desenvolvimento das habilidades socioemocionais.

Formação Continuada: Os professores podem se envolver em programas de formação continuada para aprimorar suas próprias habilidades em Educação Socioemocional e aprender estratégias eficazes para ensinar essas habilidades aos alunos.

Nesse sentido, os professores desempenham um papel central na promoção do desenvolvimento socioemocional dos alunos. Sua influência vai além do ensino de conteúdo acadêmico e abrange a formação de cidadãos emocionalmente inteligentes e socialmente competentes. A abordagem da Educação Socioemocional de Maurice J. Elias enfatiza a importância desse papel e fornece diretrizes para a integração eficaz da educação socioemocional nas escolas.

O professor é o sujeito principal para a elaboração e implementação de um currículo, uma vez que tem a função de contextualizar e dar sentido aos aprendizados, tanto por meio dos seus conhecimentos e práticas, quanto pela relação que estabelece com seus estudantes. Para tanto, os educadores precisam reconhecer o seu papel de protagonistas nesse processo, sentindo-se motivados e tendo condições de exercê-lo. (CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO, 2019, p. 20).

O Aluno

É importante notar que um relacionamento ruim entre um aluno e um professor pode ter um impacto significativo no bem-estar acadêmico e emocional dos estudantes. Portanto, é fundamental que os educadores estejam cientes desses desafios e trabalhem para criar um ambiente escolar que promova relacionamentos saudáveis e positivos. Isso pode envolver a implementação de estratégias de apoio socioemocional e a comunicação aberta entre educadores, alunos e suas famílias para resolver conflitos e melhorar o relacionamento.

Um aluno dos anos iniciais que tem um relacionamento ruim com seu professor pode apresentar uma variedade de comportamentos e reações. Essas respostas podem variar dependendo da personalidade, das experiências passadas e de outros fatores individuais.

O aluno pode mostrar falta de interesse nas atividades de sala de aula e na aprendizagem em geral. Ele pode parecer desmotivado e relutante em participar das aulas, pode exibir comportamentos disruptivos, como desobediência, falar fora de hora, perturbar os colegas ou desafiar a autoridade do professor. Pode se isolar socialmente, evitando interações com o professor e os colegas, preferindo ficar sozinhos durante as atividades escolares. Ter dificuldade em acompanhar as lições, fazer o dever de casa ou se concentrar nas tarefas e experimentar uma ampla gama de emoções, incluindo frustração, ansiedade, raiva, tristeza e até mesmo depressão devido ao relacionamento tenso com o professor, bem como evitar fazer perguntas, pedir ajuda ou compartilhar seus sentimentos e preocupações em sala de aula.

Em alguns casos, o estresse causado pelo relacionamento ruim com o professor pode levar a reações físicas, como dores de cabeça, dores de estômago ou outras manifestações somáticas.

Esse aluno pode se tornar resistente à autoridade do professor, o que pode criar um ciclo de conflito contínuo e levá-lo a desenvolver uma visão negativa da escola em geral e começar a associar a escola a experiências negativas.

Sabe-se que cada aluno é único, e as estratégias específicas podem variar de acordo com a faixa etária, o contexto cultural e as características individuais. O importante é demonstrar interesse no bem-estar e no sucesso de cada aluno, criando um ambiente onde eles se sintam valorizados e apoiados em sua jornada de aprendizado.

Considerações Finais

A partir dessas pesquisas pôde-se constatar que os impactos das relações afeti-

vas nas aprendizagens são inúmeros e que se faz necessário refletir sobre essas questões, bem como pensar em estratégias que visam qualificar as relações interpessoais dentro do espaço escolar.

É importante que o professor conheça cada aluno, considere a sua faixa etária, suas experiências e dificuldades, respeitando sua particularidade e desenvolvendo estratégias pertinentes a cada situação.

Esse artigo aborda um assunto que na prática é algo desafiador, já que o professor precisa "olhar para todos e cada um", prestar atenção em cada indivíduo pertencente a um grupo, sem deixar ninguém de lado. É preciso reconhecer e dar atenção às necessidades, características e circunstâncias individuais de cada um do grupo, só assim, as relações poderão ser de proximidade. "Olhar para todos e cada um", expressão que enfatiza a inclusão, a equidade e o respeito pelas diferenças. Deve-se considerar as necessidades e os estilos de aprendizagem de cada aluno, garantindo que ninguém seja abandonado ou negligenciado.

É extremamente importante que os professores olhem mais atentamente suas relações com os seus alunos, bem como as políticas educacionais incluir o desenvolvimento de habilidades emocionais na formação de professores.

Ao longo deste estudo, explorou-se como essas conexões impactam significativamente o processo de ensino-aprendizagem e, mais importante ainda, a vida das crianças que estão embarcando em sua jornada educacional.

Ficou claro que as relações afetivas são muito mais do que simples interações entre alunos e professores, elas são o alicerce sobre o qual se constrói uma educação de qualidade. Quando um aluno se sente amado, valorizado e apoiado por seu professor, ele se torna mais motivado, mais confiante e mais aberto ao aprendizado. É através desses laços que as crianças encontram coragem para explorar, questionar, cometer erros e crescer.

No entanto, deve-se lembrar que a construção e a manutenção de relações afetivas não são tarefas simples. Elas exigem tempo, empatia, compreensão e um compromisso contínuo. Afinal, trata-se de seres humanos, cada um com suas próprias experiências, necessidades e desafios.

É responsabilidade do educador reconhecer a influência profunda que as suas ações e

palavras têm sobre os alunos. É importante criar ambientes de sala de aula que promovam o respeito mútuo, a aceitação das diferenças e a comunicação aberta, bem como estar disposto a ouvir, a aprender com os alunos e a ajustar a sua abordagem quando necessário.

O compromisso com a melhoria das relações afetivas na educação, contribui não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para o desenvolvimento integral das crianças.

A partir dessa pesquisa, espera-se que todos os educadores possam refletir sobre o impacto profundo que essas relações podem ter na vida de seus alunos. É importante nutrir essas relações afetivas, pois elas não apenas transformam salas de aula, mas também refletem um mundo melhor e mais humano para as gerações futuras. O compromisso com a educação é o compromisso com o futuro.

Referências

Vygotsky, L. S. (1979). Pensamento e Linguagem. Editora: Linguagem.

Vygotsky, L. S. (2010). Psicologia pedagógica. (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes Wallon, H. (1971). A evolução psicológica da criança. Editora WMF Martins Fontes.

Wallon, H. (1995). Psicologia e educação da criança. Editora Editora WMF Martins Fontes.

Wallon, H. (1968). Do ato ao pensamento: Ensaio de psicologia comparada. Editora 34.

Petrópolis: Vozes, 1971. 110p. PIAGET, Jean. A Equilibração das Estruturas Cognitivas.

Problema central do desenvolvimento. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

COELHO, Vitor, MARCHANTE, Marta. SOUZA, Vanda. ROMÃO, Ana. Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/299506970. Acesso em: 08 de outubro de 2023.

Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA — Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Disponível em:(www.gov.br). Acesso em: 08 de outubro de 2023.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Língua Portuguesa. – 2.ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019

ELIAS, Maurice., ZINS, Joseph., WEISSBERG, Roger (2014). Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators. Edirora: Association for Supervision & Curriculum Deve. 15 julho 2014.

O DOMÍNIO DA LEITURA DE IMAGENS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS ATRAVÉS DA FOTOGRAFIA

GISELE SOARES

RESUMO

Ao se pensar em Artes Visuais uma gama de possibilidades de estudos pode ser elencada devido a sua complexidade na capacidade de criação artística. Este estudo trouxe como eixo condutor os reparos ocorridos no cenário da Vila de Paranapiacaba que, como patrimônio histórico, teve preservado suas características e aspectos da região, mas passou a ser um interessante centro turístico, conhecido como a vila inglesa de Santo André. O objetivo principal desta amostra científica foi analisar a preservação histórica cultural da Vila de Paranapiacaba na ótica da arte visual e da fotografia mediante a leitura de imagens. O estudo abordou também sobre as contribuições das imagens fotográficas no ensino de Artes Visuais e o aporte de possibilidades de aprendizagem que as mesmas abarcam para auxiliar o educando e o educador no desenvolvimento de outras áreas do currículo.

Palavras chaves: Patrimônio histórico; cultural e artístico; Leitura de imagens; Artes Visuais.

ABSTRACT

When thinking about Visual Arts a range of study possibilities can be listed due to its complexity in the ability of artistic creation. This study brought as a guiding axis the repairs that occurred in the scenario of the Vila de Paranapiacaba, which, as a historical heritage, had preserved its characteristics and aspects of the region, but became an interesting tourist center, known as the English village of Santo André. The main objective of this scientific sample was to analyze the historical cultural preservation of Vila de Paranapiacaba from the perspective of visual art and photography through the reading of images. The study also addressed the contributions of photographic images in the teaching of visual arts and the contribution of learning possibilities that they cover to assist the student and the educator in the development of other areas of the curriculum.

Keywords: Historical; cultural and artistic heritage; image reading; Visual Arts; photography.

1 INTRODUÇÃO

Ao se pensar em Artes Visuais uma gama de possibilidades de estudos pode ser elencada devido a sua complexidade na capacidade de criação artística. Este artigo trouxe como eixo condutor os reparos ocorridos no cenário da Vila de Paranapiacaba que, como patrimônio histórico, teve preservado suas características e aspectos da região, mas passou a ser um interessante centro turístico, conhecido como a vila inglesa de Santo André.

A modalidade escolhida foi a fotografia e elaborou-se um projeto de leitura de imagens que a ser trabalhado com alunos do 1º Ano do Ensino Médio. O projeto contemplará a Educação visual e tecnológica: "A fotografia como recurso de aprendizagem sociocultural e artística- A Vila de Paranapiacaba na ótica do tempo".

O projeto no âmbito das Artes Visuais traz a historicidade, a cultura e a preservação da Vila de Paranapiacaba numa linha de tempo expressiva, onde a apresentação de fotos antigas e atuais comprovou a existência do patrimônio histórico, dos marcos iniciais do local como a Vila Ferroviária, adquirida pela cidade de Santo André desde 2002 até os doas atuais.

A fotografia contempla a ação de capturar ondas de luz através de equipamento específico para obtenção de uma imagem. Esse equipamento por sua vez, a câmera fotográfica, é instrumento de trabalho dos fotógrafos que para operá-las, são dotados de estudos e técnicas necessárias para saber usar os recursos da câmera para melhor aproveitamento do objeto a ser fotografado (SAMAIN, 2005).

Em 1826, o francês Joseph Nicéphore tornou-se conhecido por ser o primeiro a realizar um registro tido publicamente como fotografia, porém a ideia do processo técnico para concepção de uma imagem já vem de muitos anos, com Da Vinci (1558), usando a 'câmera escura' para esboçar suas pinturas (KOSSOY, 1989).

A fotografia desde os primórdios foi utilizada para registrar marcos da vivência humana e com o passar do tempo passou a ser fator marcante no cotidiano do homem para o registro de momentos e fatos relevantes, seja para recordação de bons momentos em situações casuais, eventos familiares importantes, festas, casamentos, ou seja, como acervo histórico do cenário político e econômico de uma determinada época, ou ainda para estudos étnicos e geográficos, seja para a polícia investigativa que a utiliza como instrumento de pesquisa, seja como simples forma de arte (VAZ, 2006).

A justificativa do estudo foi elucidar, mediante uma sequência didática, os reparos do cenário da Vila de Paranapiacaba que, como patrimônio histórico, teve preservado suas características e aspectos da região e

como de certo modo passou a chamar maior atenção como um atrativo turístico demonstrando possibilidades e sugestões para maior contribuição cultural na atualidade.

O objetivo geral de estudo aqui elencados foi reconhecer a fotografia como instrumento de arte visual contemporâneo a partir de sua historicidade, tendo em vista que a mesma se modernizou com as novas tecnologias, porém sua existência é antiga. Os objetivos específicos abarcaram: analisar a preservação histórica cultural da Vila de Paranapiacaba na ótica da arte visual e da fotografia; mapear ações em que a fotografia trouxe modernidade as Artes Visuais.

Diante do tema escolhido, a problematização fixou-se em: Como a fotografia tem sido utilizada na educação junto às novas tecnologias em Artes Visuais?

Este problema de pesquisa será abarcado durante vários momentos do projeto onde os alunos foram levados a questionar o uso da imagem e a utilização da mesma, realizando comparativos de cenários antigos e atuais, de antes e depois e assim perceber como as novas tecnologias possibilitaram resgatar fatos do passado e também captar fatos do presente e prospectar ações futuras. No andamento da sequência didática esta pergunta retornará aos alunos e terá feedbacks diferenciados ao passo em que experimentam novas situações de aprendizagem junto a fotografia e as correlacionam com a Arte Visual, unindo a teoria à prática.

2 DESENVOLVIMENTO

É costume chamar a fotografia, o cinema, a televisão e o vídeo de "imagens técnicas". No entanto, vale chamá-las de "imagens tecnológicas". Por quê? Pelo fato de que a feitura manual de qualquer imagem, e grande parte do fazer humano, sempre implica uma técnica. Em palavras simples, a técnica é um saber fazer, de acordo com passos que se integram uns aos outros até a compleição de um todo. Já a tecnologia se dá quando uma máquina integra uma técnica no seu processo, provocando sua automatização. Técnica e tecnologia Para que a compreensão da técnica fique um pouco mais trabalhada, recorro às origens dessa palavra. No grego, o sentido de técnica (techné) era inseparável de epistéme e poiésis. Epistéme denota conhecimento, o verdadeiro conhecimento das causas que são necessariamente verdadeiras (KOSSOY, 2007).

A partir disso, o conhecimento, a criação e a técnica passaram a ser vistos de modo relativamente isolado, cada um no seu território. Apesar de limitado quando comparado com o sentido original grego, o significado de técnica se tornou mais complexo a partir do advento das tecnologias industriais (MACHADO, 1988),

No que diz respeito à distinção entre técnica e tecnologia, enquanto a primeira se caracteriza por habilidades que são introjetadas pelo indivíduo, a tecnologia envolve um dispositivo, aparelho ou máquina que é capaz de encarnar, fora do corpo humano, um saber técnico, um conhecimento científico acerca de habilidades técnicas específicas. Por isso, pode-se afirmar que a tecnologia é filha da revolução industrial. No que diz respeito à imagem, antes da industrialização, os instrumentos técnicos para a sua produção eram prolongamentos do gesto hábil, concentrado nas extremidades das mãos, como é o caso do lápis, do pincel ou do cinzel. Já a tecnologia dá corpo a um saber técnico introjetado nos seus próprios dispositivos materiais. No campo da imagem, isso começou com a fotografia e foi se sofisticando cada vez mais no decorrer do século XX (KOSSOY, 2007).

Com essas explicações, espera-se ter deixado claro porque chama-se a fotografia e seus sucedâneos de imagens tecnológicas e não simplesmente técnicas. A tecnologia absorve a técnica, mas vai além dela. A fotografia exemplifica isso cristalinamente. A câmera é uma máquina que encapsulou no seu funcionamento todo.

2.1 A gênese fotográfica

Há autores que defendem que a imagem deve ser estudada a partir de sua gênese. Isso é muito verdadeiro nas imagens tecnológicas de que a fotografia é a mãe. A fotografia fixa é uma herdeira da câmera escura e do olho centralizado da tradição perspectivista da pintura, isto é, de certo sistema de codificação que busca, por meios artificiais, reproduzir um objeto do mundo visível com fidelidade (SAMAIN, 2005).

A câmera escura (do latim camara obscura) é um aparelho óptico, usualmente uma caixa com um buraco no canto, pelo qual passa a luz refletida em um objeto externo. Assim, a luz atinge uma superfície interna na caixa, na qual a imagem invertida do objeto é reproduzida. Embora a câmera fotográfica seja mais sofisticada, ela segue o mesmo princípio, tanto é que o negativo da foto é a imagem invertida do objeto fotografado (FLUSSER, 1985).

De acordo com Flusser (1985) a câmera fotográfica é uma espécie de órgão sensitivo que tenta imitar o funcionamento do olho humano. Ela age como uma extensão mecânica do nosso olho. O diafragma da câmera, que controla a quantidade de luz, imita a íris, órgão capaz de recepcionar os comprimentos de onda de cada cor, decodificando-os para diferenciar o claro do escuro e as distinções de cores. A lente da câmera imita o cristalino, que é responsável por focalizar as imagens que vemos e mudar a cor. A retina encontra sua correspondência na parte de trás da câmera, uma superfície fotossensível

sobre a qual se forma a imagem. As imagens são fixadas por meio de gradações tonais que vão do branco ao preto, da luz à escuridão e de um tempo maior a menor de exposição.

Diante desta tecnologia tão precisa aperfeiçoou sobremaneira a vocação reprodutora da câmera escura na sua busca de registrar a realidade visível com fidelidade. Aliás, uma fidelidade paradoxal, pois, embora a foto revelada seja uma emanação do objeto, seu traço, fragmento, vestígio, sua marca e prova aquele pedaço de realidade.

Decorre dessa duplicidade a condição fundamental da imagem fotográfica: ela é, ao mesmo tempo, um fragmento residual do objeto fotografado, ela mantém com ele uma indiscutível similaridade de aparência e ela resulta de um sistema de codificação da visualidade herdado do Renascimento. Embora a manipulação computacional e o advento das câmeras digitais tenham introduzido grandes transformações no universo da fotografia, os princípios acima permanecem como o verdadeiro DNA da imagem fotográfica, cujos caracteres serão explorados em mais detalhes a seguir (DUBOIS, 1994).

2.2 O DNA da imagem fotográfica

Costuma-se dizer que a fotografia funciona como uma verdadeira cartilha semiótica. Os conceitos fundamentais que a semiótica, a ciência de todos os tipos de linguagens utiliza para analisar uma linguagem, na fotografia ficam quase que didaticamente expostos. Quais são esses conceitos?

Para se compreender como e por que uma linguagem é capaz de significar, devemos levar em consideração, antes de tudo, a maneira como ela é produzida, com ênfase no agente dessa produção e nos meios que lhe estão disponíveis para isso. A seguir, é preciso analisar de que modo a linguagem em questão é capaz de representar algo que está fora dela, isto é, seu objeto ou referente, comumente chamado de "conteúdo" (SAMAIN, 2005).

Ora, a exploração das referências de uma linguagem implica o exame de suas características internas que a habilitam a apresentar, indicar ou representar o que ela assim o faz. Só então podemos passar para a questão da interpretação. Que tipos de efeitos interpretativos aquela linguagem está apta a produzir no receptor? Os significados de uma linguagem dependem desse trinômio: suas características internas, suas referências e as interpretações que enseja (DUBOIS, 1994).

Por fim, pode-se analisar os modos de distribuição ou difusão de uma linguagem. Por exemplo, o livro tem um modo de distribuição distinto do jornal, que, por sua vez, distingue-se do cinema, ambos da difusão televisiva e todos diferem dos modos de acesso e comunicação introduzidos pelos meios digitais. Passarei, a seguir, a examinar como cada um desses elementos se comporta na fotografia, com ênfase no aspecto interpretativo, terceiro membro do trinômio acima mencionado e que, no caso da fotografia, estarei chamando de "leitura da fotografia", para, então, discorrer brevemente sobre os modos tradicionais e digitais de difusão da fotografia. Isso tudo, antes de passarmos ao exercício de leitura de algumas fotos escolhidas para tal (SANTAELLA, 2007).

2.3 A produção fotográfica

Como já visto acima, a câmera fotográfica funciona como uma prótese óptica. Sua produção depende de técnicas ópticas de formação da imagem a partir de uma emanação luminosa. A imagem é assim um registro de um fragmento do mundo visível (sobre um suporte químico – cristais de prata, na foto tradicional –, ou efeito do processamento de sensores óptico-eletrônicos, na foto digital), resultante do impacto dos raios luminosos emitidos pelo objeto fotografado ao passar pela objetiva. Embora o processo físico (a tecnologia) de produção da imagem por meio de câmeras digitais portáteis seja distinto do da produção com câmeras analógicas, o resultado de ambos são fotos, ou seja, registros da luz refletida de fragmentos do mundo visível. Por isso, apesar das diferenças no equipamento reprodutor do visível, fotos são ainda fotos (SONTAG, 2006).

2.4 O agente e o ato de fotografar

O fotógrafo já foi associado à figura do caçador por muitos estudiosos da fotografia. De fato, essa é uma das principais capacidades que caracterizam o fotógrafo, aquele que lança ao mundo um olhar discriminatório, buscando flagrar e capturar um instante que, no correr da vida, esteja carregado de algum sentido (DUBOIS, 1994).

Para Kossoy (2007) atrás do visor de uma câmera, está um sujeito que maneja essa prótese óptica mais com os olhos do que com as mãos. Por isso mesmo, o ato de fotografar cria uma coreografia própria e se faz acompanhar de certa solenidade: as paradas, as hesitações, os movimentos de escolha, as tomadas de decisão. Seleção de enquadramentos, de pontos de vista, de proximidade e afastamento, de ângulos constitui o âmago do ato fotográfico.

Fotografar é, portanto, um ato de escolha, fruto de uma atenção seletiva. O que congelar para sempre? Para onde dirigir o olho da câmera? A que distância, em que posição e sob qual ângulo se colocar em relação ao motivo a ser fotografado? Que lugar ocupa o fotógrafo diante do espetáculo do mundo, vasto mundo? Como enquadrar? O que fica

dentro e o que fica fora da inevitável moldura da foto? Tudo isso porque, depois do clique, depois do gatilho, do corte ao vivo de uma fatia única e singular de espaço e tempo, não há mais como mudar o instante que se congelou para sempre (KOSSOY, 2007).

Com o advento das câmeras digitais e dos telefones celulares providos de câmeras, o ritual do ato fotográfico, descrito acima, de certa maneira, passou a ficar restrito aos fotógrafos profissionais, pois fotografar tornou-se uma ação trivial. O comportamento de quem fotografa depende do tipo de equipamento com que se está munido. As pequenas câmeras digitais do tamanho da palma de nossas mãos, que cabem no bolso, podem nos acompanhar a qualquer lugar e durante todo o tempo. A leveza dessas câmeras e a simplicidade de seu uso excluem a necessidade de qualquer perícia, destreza ou habilidade por parte do agente (SANTAELLA, 2007).

Fotografar tornou-se um ato indiscriminado, pois errar, tanto no gesto quanto no alvo, não traz consequências. Quando o gesto se torna mínimo, o alvo pode ser qualquer coisa e o resultado é descartável sem quaisquer prejuízos. Além de indiscriminado, o gesto torna-se também inconsequente (SANTAELLA, 2007).

Sem as paradas, sem as hesitações, sem os movimentos de escolha, sem as tomadas de decisão, o ato fotográfico perde a solenidade do gesto e se banaliza: qualquer um torna-se fotógrafo de fotos padronizadas. O que se ganha em democratização, perde-se em especialização. Escolhas de enquadramentos, de pontos de vista, de proximidade e distância, de ângulos, que se constituem no cerne do ato fotográfico, são substituídas por movimentos mecânicos, rápidos, irrefletidos. Basta um enquadramento eficaz, sempre de um ponto de vista frontal daquilo que cabe na telinha minúscula, e – clique (KOSSOY, 2007).

2.5 O poder indicador da fotografia

De acordo com Santaella (2007) aquele ou aquilo que é fotografado é o alvo, o referente da fotografia, algo visível que foi colocado diante da objetiva, sem o que não haveria fotografia. É impossível negar que esse algo, de fato, esteve lá. Por isso, a referência real é a ordem fundadora da fotografia. Embora seja um reflexo, uma espécie de espelho, e apresente uma similaridade com o objeto que ela registra, a foto é, antes de tudo, um traço do real, marcado por quatro princípios, que têm sido colocados em relevo pelos estudiosos da fotografia:

1. Conexão física: o objeto fotografado, de fato, estava fisicamente diante da objetiva no momento do clique;

2. Singularidade: o instante que o clique capturou é único, singular. Mesmo que o ato se repita, o momento de cada tomada é singular;

3. Designação: mais do que quaisquer palavras, mais do que quaisquer outros tipos de imagens desenhadas ou pintadas, a foto designa, indica o referente, funcionando quase como um dedo que aponta para algo da realidade;

4. Testemunho: como não se pode negar que o objeto fotografado esteve lá – diante da câmera –, a fotografia dá testemunho de sua presença naquele dado tempo e espaço. Vem daí seu poder documental. Sem deixar de funcionar também simbolicamente como criação convencional, cultural, ideológica e perceptivamente codificada, são esses quatro princípios da natureza do índice que constituem os aspectos mais fundamentais da fotografia como linguagem.

Novamente neste aspecto, a fotografia digital introduziu modificações. Embora continue a existir nela a emanação do objeto fotografado, a ênfase no objeto é minimizada, sobrando à foto a função de mera testemunha do passageiro. Sem perder seu poder de prova documental, paradoxalmente, o que a foto documenta é o insignificante. No trânsito veloz entre o instante e sua captura, não há mais espera, nem pose. Tudo passa, inclusive a própria foto.

2.6 O agente e o ato de fotografar

O fotógrafo já foi associado à figura do caçador por muitos estudiosos da fotografia. De fato, essa é uma das principais capacidades que caracterizam o fotógrafo, aquele que lança ao mundo um olhar discriminatório, buscando flagrar e capturar um instante que, no correr da vida, esteja carregado de algum sentido (DUBOIS, 1994).

Para Kossoy (2007) atrás do visor de uma câmera, está um sujeito que maneja essa prótese óptica mais com os olhos do que com as mãos. Por isso mesmo, o ato de fotografar cria uma coreografia própria e se faz acompanhar de certa solenidade: as paradas, as hesitações, os movimentos de escolha, as tomadas de decisão. Seleção de enquadramentos, de pontos de vista, de proximidade e afastamento, de ângulos constitui o âmago do ato fotográfico.

Fotografar é, portanto, um ato de escolha, fruto de uma atenção seletiva. O que congelar para sempre? Para onde dirigir o olho da câmera? A que distância, em que posição e sob qual ângulo se colocar em relação ao motivo a ser fotografado? Que lugar ocupa o fotógrafo diante do espetáculo do mundo, vasto mundo? Como enquadrar? O que fica dentro e o que fica fora da inevitável moldura da foto? Tudo isso porque, depois do clique, depois do gatilho, do corte ao vivo de uma

fatia única e singular de espaço e tempo, não há mais como mudar o instante que se congelou para sempre (KOSSOY, 2007).

Com o advento das câmeras digitais e dos telefones celulares providos de câmeras, o ritual do ato fotográfico, descrito acima, de certa maneira, passou a ficar restrito aos fotógrafos profissionais, pois fotografar tornou-se uma ação trivial. O comportamento de quem fotografa depende do tipo de equipamento com que se está munido. As pequenas câmeras digitais do tamanho da palma de nossas mãos, que cabem no bolso, podem nos acompanhar a qualquer lugar e durante todo o tempo. A leveza dessas câmeras e a simplicidade de seu uso excluem a necessidade de qualquer perícia, destreza ou habilidade por parte do agente (SANTAELLA, 2007)

Fotografar tornou-se um ato indiscriminado, pois errar, tanto no gesto quanto no alvo, não traz consequências. Quando o gesto se torna mínimo, o alvo pode ser qualquer coisa e o resultado é descartável sem quaisquer prejuízos. Além de indiscriminado, o gesto torna-se também inconsequente. (SANTAELLA, 2007)

Sem as paradas, sem as hesitações, sem os movimentos de escolha, sem as tomadas de decisão, o ato fotográfico perde a solenidade do gesto e se banaliza: qualquer um torna-se fotógrafo de fotos padronizadas. O que se ganha em democratização, perde-se em especialização. Escolhas de enquadramentos, de pontos de vista, de proximidade e distância, de ângulos, que se constituem no cerne do ato fotográfico, são substituídas por movimentos mecânicos, rápidos, irrefletidos. Basta um enquadramento eficaz, sempre de um ponto de vista frontal daquilo que cabe na telinha minúscula, e – clique (KOSSOY, 2007).

2.7 A imagem fotográfica

A imagem na fotografia é sempre um duplo, emanação física do objeto, vestígio da luz, marca e prova do real. Entretanto, por mais fiel que a fotografia possa ser, ela não é, efetivamente, aquilo que registrou. É apenas um duplo. Com isso, o que a fotografia revela é a diferença e a separação entre o real fotografado, que foi engolido pelo tempo que passa, e o seu registro – capturado, congelado e eternizado na foto. (SONTAG, 2006)

Para Sontag (2006) quando não é intencionalmente subvertida pelo fotógrafo, em toda fotografia predomina a perspectiva. O funcionamento de partes da câmera costuma ser comparado com o funcionamento do olho humano (ver “A gênese fotográfica”, acima). Entretanto, o olho tem uma ampla visão periférica, de que a câmera carece. É certo que a largura do campo da câmera pode ser modificável, dependendo da distância focal de suas lentes. Mas não há nada que possa competir com o olho, pois, na tentativa de imitar a visão periférica natural, o que se tem como resultado fotográfico são as enormes distorções da imagem em olho de peixe.

Para compensar, contudo, a câmera pode dispor de uma teleobjetiva para registrar informações visuais que são negadas ao olho. As grandes angulares ampliam o campo visual, mas ainda não são comparáveis à constituição do olho. De tudo isso, uma coisa é certa: a precisão da câmera para reproduzir seu entorno é assombrosa, com uma minúcia de detalhes que muitas vezes passam despercebidos ao olhar (KOSSOY, 2007).

A realidade visível é vasta. O enquadramento da foto a recorta e fragmenta. O objeto ou situação fotografada pode ser testemunhado de uma multiplicidade de pontos de vista. Qual foi o ponto de vista escolhido? De cima para baixo, de baixo para cima, lateral, frontal? O exame do enquadramento que recorta o visível e guilhotina a duração, o fluxo, a continuidade do tempo, assim como o ponto de vista assumido pelo fotógrafo constituem-se em molas mestras para a leitura da fotografia.

2.8Ler a fotografia

Há pelo menos três níveis de apreensão de uma foto. Antes de tudo, uma foto, qualquer foto, produz em nós algum tipo de sentimento, às vezes imperceptível, às vezes muito intenso. Entretanto, não obstante a importância dos sentimentos, eles correspondem apenas ao primeiro nível de apreensão de uma foto. Em um segundo nível, vemos uma foto, isto é, identificamos seu motivo, aquilo que está nela fotografado. Assim, ao olharmos para uma foto, reconhecemos traços, identificamos o que foi fotografado. Quando essa identificação não é imediata, buscamos pistas e brincamos com adivinhações e acertos sobre o local e a situação que ali aparecem. Mas é apenas no terceiro nível de apreensão que surge a diferença entre ver fotos e ler fotos (SANTAELLA, 2007).

Ler uma foto é lançar um olhar atento àquilo que a constitui como linguagem visual, com as especificidades que lhe são próprias. Significa fazer do olhar uma espécie de máquina de sentir e conhecer. Assim, uma vez diante da fotografia, trata-se de buscar a unidade melódica de suas luzes, linhas e direções, suas escalas e volumes, seus eixos e suas sombras, enfim, contemplar a atmosfera que ela oferta ao olhar, pois a significação imanente dos motivos e temas fotografados é inseparável do arranjo singular que o fotógrafo escolheu apresentar (DUBOIS, 1994).

Tanto os valores temporais de que o motivo fotografado está carregado, quanto as opções espaciais feitas pelo fotógrafo, na sua simbiose corporal e sensória com a câmera, ficam plasmados em uma foto. Por isso

mesmo, valores temporais e opções espaciais podem ser tomados como guias para a leitura da imagem fotográfica. O espaço é tanto interno quanto externo. Um espaço objetivo que existe fora da foto foi nela capturado. Explorar os detalhes da foto nos remete e nos dá a conhecer a realidade que nela se plasmou. Mas o externo está, de fato, internalizado na imagem de acordo com os potenciais e limites da câmera que o fotógrafo aprendeu a manejar nas suas escolhas de composições significativas (SANTAELLA, 2007).

Fotos realizam com primor o cruzamento mais que perfeito entre tempo e espaço. Toda foto, qualquer foto que seja, congela e eterniza o tempo. Clicar o botão significa cortar, sem revogação possível, o fluxo do tempo e, consequentemente, escorrer da vida. O que ficou lá capturado interrompeu o continuum da existência dos seres e das coisas. Mas ganhou, com isso, a eternidade e a possibilidade de ser reproduzido em infinitas cópias (KOSSOY, 2007).

Diferentemente de uma pintura, como foi já brilhantemente discutido por Walter Benjamin no seu antológico ensaio sobre "A obra de arte na era da reproduti- bilidade técnica", fotos foram feitas para serem copiadas, pois não existe um ori- ginal senão o negativo, matriz de cópias.

Paradoxalmente à sua vocação para o eterno, aquilo que a foto capturou e congelou fica impregnado de sua própria temporalidade. Fotos são feixes de indicações temporais. Nesses feixes encontram-se as marcas do tempo não só do tema fotografado, como também do estado da arte do aparato técnico utilizado pelo fotógrafo.

Quanto mais estiver enfatizado o caráter estético de uma fotografia, fruto do talento com que alguns agentes entram em simbiose com o olho da câmera no confronto com o real, mais a foto acionará as faculdades sensíveis dos seus leitores. Quanto mais o flagrante fotográfico for capaz de diagnosticar os múltiplos pontos de vista de uma dada situação, tanto mais seus leitores serão capazes de encontrar pistas para a reconstituição dessa situação. Quanto mais uma foto for portadora de valores simbólicos, mais carregada ela estará de significados coletivos que falam à cultura.

2.9 Processo de desenvolvimento da sequência didática em Artes Visuais

Metodologia

Aula prática e expositiva-dialogada; estudo de textos históricos sobre a fotografia e sobre a Vila de Paranapiacaba; pesquisa de campo; estudos dirigidos; discussão de filmes, fotografias, livros e/ou textos; maquetes com materiais recicláveis, pesquisas na Internet; trabalhos colaborativos por meio das redes sociais (Facebook, Twitter, blogs), entre outros.

Apresentação

O objetivo desta sequência didática é abordar à importância a conservação do Patrimônio Cultural Material presente na Arquitetura Histórica da Vila de Paranapiacaba como conteúdo de aprendizagem em Artes Visuais. A educação patrimonial inserida no processo educacional juntamente com as práticas e temas interdisciplinares nas aulas de Artes Visuais, apresentam subsídios para proporcionar ao educando um maior contato com a criação cultural, o fazer continuado da coletividade e estudos sobre o espaço próprio.

Disciplinas envolvidas: Artes Visuais e História

Conteúdo

Estudo do Patrimônio Cultural da Vila de Paranapiacaba no contexto das Artes Visuais.

Objetivos

-Verificar as características do local e sua paisagem na ótica da arte visual;

-Descrever a situação atual do espaço para realização de mostras fotográficas;

- Analisar a conservação do Patrimonio Cultural da Vila de Paranapiacaba;

- Realizar comparativos de como o vilarejo era antes de pertencer ao município de Santo André;

- Promover aos alunos estudo histórico-artístico do local;

- Envolver o aluno com a técnica da fotografia e sua história no campo das Artes Visuais;

- Praticar a ação de fotografar.

Anos

1º Ano do Ensino Médio.

Tempo estimado

Dez aulas.

Duração: Embora a sequência tenha cinco etapas, foram estipuladas 10 aulas. Essa escolha foi feita sabendo que a construção dos conhecimentos pedidos em cada atividade pode levar mais de uma aula.

Desenvolvimento

1ª etapa- Vídeo e história da fotografia no contexto das Artes Visuais (1 aula)

Aula 1- os alunos serão levados a sala de vídeo e assistirão um documentário sobre a Vila de Paranapiacaba

2ª etapa- Vista ao local, observação e registros (2 aulas)

Aula 1- Antes da visita serão realizadas leituras de textos e imagens referentes a Vila de Paranapiacaba utilizando recursos contidos na literatura, web, reproduções de imagens. Também será programada a ficha descritiva, o modelo de entrevista com questionamentos, curiosidades e críticas, para serem feitas aos moradores da vila durante a visita. No "depois" espera-se a escrita de texto e registro visual sobre a visita realizada e conversa sobre a experiência estética realizada.

Aula 2- Visita ao local para mapeamento da região. Visita aos patrimônios históricos como: - Estação ferroviária, Parte alta da Vila de Paranapiacaba, Castelinho, Igreja Bom Jesus de Paranapiacaba, antigo mercado, Torre do Relógio, Trilha do mirante, entre outros locais importantes do Vilarejo. Durante a visita os alunos farão a entrevista com os moradores e registros numa ficha descritiva e tirarão fotos para realizaram os trabalhos que constarão nas próximas etapas. Os registros dar-se- ão antes e depois da visita.

3ª etapa- Exploração artística (2 aulas)

Construção de réplicas dos patrimônios históricos da Vila de Paranapiacaba através de desenhos para planificação das futuras maquetes, a partir do tema "A Vila de Paranapiacaba como espaço histórico, cultural e artístico". Para as maquetes, serão usados materiais reciclados. Montagem de ambiente contextualizando os resultados das experiências e aprendizagens deste processo.

4ª etapa- Mostra fotográfica (2 aulas)

Aula 1-Criação de um ambiente em sala de aula com painéis com as fotos que foram tiradas e reveladas pelos alunos com a devida descrição de cada local.

Aula 2- exibição de um painel com fotos da entrevista com moradores e painéis com as respostas coletadas e gráficos com dados obtidos sobre a preservação do patrimônio cultural junto aos moradores. Explanação do grupo de alunos sobre o material exposto.

5ª etapa-Apropriação (3 aulas)

Será realizada a 'Feira Cultural' na escola, com a sala-ambiente "Vila de Paranapiacaba um patrimônio histórico na ótica da arte visual" que será aberta à visitação para a comunidade escolar, tendo alguns alunos como mediadores para esclarecimentos e interação com os visitantes.

6ª etapa- Avaliação- Será realizada de forma contínua acompanhando o andamento diário das atividades até o desfecho final.

Tempo para a realização do projeto: 6 semanas (12 aulas)

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

–	Atividade	Semanas					
		S EM 1	S EM2	S EM3	S EM4	S EM5	S EM6
	Vídeos e registros sobre a história da fotografia e a Vila de Paranapiacaba	X					
	Visita ao local para mapeamento da região		X				
	Exploração artística- Construção de réplicas dos patrimônios históricos da Vila de Paranapiacaba através de desenhos para planificação das futuras maquetes, a partir do tema "A Vila de Paranapiacaba como espaço histórico, cultural e artístico"			X			
	Mostra fotográfica Criação de um ambiente em sala de aula com painéis com as fotos que foram tiradas e reveladas pelos alunos.				X		
	Apropriação Será realizada a 'Feira Cultural' na escola, com a sala-ambiente "Vila de Paranapiacaba um patrimônio histórico na ótica da arte visual."					X	
	Avaliação						X

Recursos humanos e materiais

Humanos: Professor de Artes e História, Alunos do Ensino Médio, Comunidade Escolar, Moradores da Vila de Paranapiacaba, entre outros.

Materiais: máquina fotográfica, vídeos, cartazes, papel fotografia, isopor, massa de modelar, material de reciclagem, canetas hidrográficas, giz de cera, lápis de cor, papel kraft, cola, tesoura, fita adesiva.

Avaliação: Será de caráter formativo a fim de dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor, que incitará o aluno a novas questões a partir de respostas formuladas. Neste caso é necessário identificar como o professor em especial, vê o processo de avaliação e de que forma utiliza seus resultados na sala de aula como ferramenta de trabalho para o processo de formação do aluno e para a qualificação do ensino.

3.CONCLUSÃO

Este estudo demonstrou em seu contexto a Vila de Paranapiacaba como cenário de arte histórica e visual diante da leitura de imagens e da fotografia onde seu patrimônio, por ter sido tão bem preservado, recebeu importante destaque na cultura contemporânea e na Arte por ser um local de importantes valores a serem retratados. Notou-se também neste estudo que a fotografia tem sido um dos recursos de artes visuais mais utilizados e sofisticados da atualidade devido ao avanço tecnológico desta mídia, onde smartphones, tablets, câmeras de últimas geração, drones e demais acervos são usados em larga escala para registrar momentos e acontecimentos em tempo real, possuindo uma gama de aplicativos e recursos para aprimoramento da arte no pós-clique.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARTHES, Roland. A câmara clara. Tradução de Manuela Torres. Lisboa: Edições 70, 1981.

DUBOIS, Philippe. O ato fotográfico. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 1994.

FLUSSER, Vilém. Filosofia da caixa preta: Ensaios para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: Hucitec, 1985.

KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual. ArtCultura, 2006, Vol. 8, n. 12, p. 97-115.

KOSSOY, Boris. Fotografia e História. São Paulo: Ática, 1989.

KOSSOY, Boris. Os tempos da fotografia: O efêmero e o perpétuo. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007;

LEITE, Miriam Moreira; FELDMAN-BIANCO, Bela. Desafios da Imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas Ciências Sociais. São Paulo: Papirus, 1998.

MACHADO, Arlindo. A ilusão especular. São Paulo: Brasiliense, 1984. _____. A arte do vídeo. São Paulo: Brasiliense, 1988.

PLENS, Cláudia Regina. A arqueologia da São Paulo Oitocentista: Paranapiacaba. Annablume, São Paulo, 2006.

SANTAELLA, Lucia. Os três paradigmas da imagem. In: ETIENNE, Samain (org.). O fotográfico. 2ª ed. São Paulo: Editora Hucitec; Editora Senac São Paulo, 2005, p.295-307.

SANTAELLA, Lucia. Por uma epistemologia das imagens tecnológicas. In: Linguagens líquidas na era da mobilidade. São Paulo: Paulus, 2007, p. 353-358.

SONTAG, Susan. Ensaios sobre fotografia. Tradução de José Afonso Furtado. Lisboa: Dom Quixote, 2006.

VAZ, Paulo Bernardo (ed.). Narrativas fotográficas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 134p.

A IMPORTÂNCIA DOS CANTINHOS DIFERENCIADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GLÓRIA RODRIGUES DA SILVA

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados obtidos observar e refletir sobre a prática que ocorre em sala de aula, a aplicação dos Cantinhos Educativos ou Pedagógicos na Educação Infantil. O trabalho tem um objetivo geral. Compreender o conceito e a estrutura dos recantos temáticos na educação infantil. a Esta metodologia baseia-se em pesquisa bibliográfica utilizando livros e artigos. Pesquisas científicas de autores de referência que reportam sobre o tema. Na história, há referências a uma espécie de música tema que orienta. Os professores têm diferentes formas de organizar suas salas de aula. Cuidados infantis que contribuem para o desenvolvimento holístico das crianças. Concluise que este recurso é essencial para aproximar as crianças. Outros constroem laços de amizade, respeitam e promovem o desenvolvimento imaginação, sonhar acordado, socialização, cognição, autonomia.

Palavra-chave: Cantinhos educativos; sala de aula; crianças; desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Neste artigo apresentaremos o “Cantinho da Educação” como uma possibilidade. Promova a aprendizagem das crianças através de jogos. As interações entre professores, alunos e escolas serão aprofundadas. De acordo com referências Segundo o Currículo Nacional de Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998), as crianças são concebidas para serem “todos os seres humanos e todos os seres históricos integrantes da organização familiar”. algo que está embutido em uma cultura específica em um momento específico A particularidade do canto educativo é que nos permite trabalhar. Ao organizar os materiais didáticos de forma que lhes dê funcionalidade, eles poderão ser utilizados em sala de aula. Brinquedos para atingir o objetivo da indivisibilidade dimensional expressivo, emocional, cognitivo, linguístico, ético, estético, sociocultural Crianças de acordo com as DCNEI (artigo 8º, ponto II).

O ambiente da sala de aula deve ser acolhedor e fazer com que as crianças se sintam em casa. Adquirir e desenvolver competências psicológicas e psicomotoras.

O espaço escolar deve ser um ambiente rico em incentivos e salas de aula devidamente organizadas para o desenvolvimento infantil, esse tipo de espaço também proporciona um ótimo aprendizado para as crianças adquirir conhecimento e ter tempo para brincar, nesta sala poderá aprender melhor crescer e interagir com adultos e amigos.

É claro que a educação infantil está abrindo novos caminhos nos últimos anos. Estratégias educativas que promovem a organização da vida em grupo Uma instituição que se preocupa com a educação das crianças pequenas. A partir deste ponto de vista, usar o "Canto da Educação" é um recurso educacional eficaz Prepare o ambiente da sala de aula para crianças pequenas gradualmente, foi incorporado à filosofia educacional de escolas e creches. Mesmo se a escolaridade formal ou não formal não for uma opção, no entanto as crianças irão adquirir muitos conhecimentos através desta atividade. Explorando o mundo de forma regular e ativa, eles adquirem o que chamamos de mundo intuitivo

O tema ainda parece novo para profissionais e organizações de educação infantil. Projetar um quarto infantil é um desafio porque é um local onde as crianças estão presentes e passa a maior parte do tempo, portanto, pelas pesquisas realizadas, fica claro que o corpo docente tem uma grande responsabilidade na organização do espaço. Onde ocorrerá o aprendizado, hoje, alguns professores de educação infantil já ouviram falar dos cantos temático e como eles podem ajudar no desenvolvimento das crianças, onde é possível determinar a melhor forma de organizá-lo e os desejos da criança além de beneficiar muito a sua imaginação, percepção, emoções e insira um espaço social neste espaço.

Portanto, os professores devem proporcionar uma sala repleta de estímulos e motivação é importante analisar os materiais necessários para fazer um espaço aconchegante, o professor deve desempenhar o papel de mediador enquanto a criança brinca e esteja sempre atento à reação da criança diante de cada situação. Quando as crianças brincam, é importante que o professor atue como mediador e observe sempre como as crianças reagem a cada situação e se estão interessados em jogar nas instalações oferecidas.

1 - O PAPEL DA BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Se no início do século XX, havia discussões sobre a necessidade dos objetos e dos brinquedos serem adaptados às necessidades de aprendizagem da criança, hoje também não é diferente, mas tratando-se das brincadeiras de faz de conta, torna-se necessária uma busca em alguns estudos que mostram o que a brincadeira provoca e/ou favorece em cada fase do desenvolvimento da criança. A brincadeira tem papel funda-

mental na formação da criança, pois valoriza o meio social como forma de aprendizagem humana. Sendo assim, na brincadeira a criança socializa seus pensamentos e cria situações imaginárias que incorporam elementos do contexto cultural no qual está inserida. No que diz respeito à brincadeira da criança pequena, podemos analisar que: ninguém jamais encontrou uma criança muito pequena, com menos de três anos de idade, que quisesse fazer alguma coisa dali a alguns dias, no futuro. Porém, as crianças pequenas, também interagem com diferentes tipos de brinquedos, que são necessários para a aprendizagem futura da representação e da imaginação. Entretanto, na idade em que a criança frequenta a educação infantil, surge uma grande quantidade de tendências e desejos não possíveis de serem realizados de imediato. Percebe-se que o brinquedo surge justamente, quando a criança começa a experimentar tendências irrealizáveis, onde ela envolve-se num mundo ilusório e imaginário, onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. A brincadeira é fundamental para desenvolver o pensamento da criança porque trabalha diversos aspectos que contribuem no desenvolvimento emocional e cognitivo dela. Afirma que, ao brincar, a criança age sobre os objetos como adultos. Assim, as brincadeiras das crianças pequenas caracterizam-se pela reprodução de ações humanas realizadas em torno de objetos. Percebe-se que são as regras da brincadeira e o papel social que ela está representando na situação imaginária que fazem com que a criança se comporte de forma mais avançada do que aquela habitual para sua idade.

[...] a brincadeira cria para as crianças uma "zona de desenvolvimento proximal" que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração deum companheiro mais capaz. (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

Nota-se que na brincadeira os objetos perdem sua força determinadora e a criança passa a operar com os significados das coisas. Só brincando é que ela vai começar a perceber o objeto não da maneira que ele é, mas como desejaria que fosse. Você já imaginou que um cabo de vassoura pudesse ser um cavalo de verdade? E que valente cavaleiro! Na verdade, o cavalinho de pau é um objeto tão simples que em algumas épocas era utilizado pelas crianças como se fosse um meio de transformar o objeto em seu mundo de faz de conta, de fantasia. Um príncipe em seu cavalo de pau chega feliz ao castelo, ou até mesmo uma tropa, a fim de destruir o campo inimigo e seu herói montado em seu cavalo de pau, são situações ilusórias e imaginárias que a criança cria para satisfazer seus desejos irrealizáveis.

Para Vygotsky (1984, p. 96), o ato de brincar possui um importante papel na constituição do pensamento infantil e, é brincando que a criança expõe seu estado visual, auditivo, tátil, motor cognitivo, sua maneira de aprender e a forma em que esta entra em uma relação cognitiva com o mundo das pessoas, das materialidades e dos símbolos. Como se observa, é por meio das atividades lúdicas, que a criança faz a reprodução de diversas situações de seu cotidiano, que são reelaboradas através da imaginação e do faz-de-conta.

Dessa forma, percebe-se que o brinquedo tem grande importância no desenvolvimento psicológico da criança, pois cria relações entre situações imaginárias e situações da vida real. A criança traz para as brincadeiras a sua cultura, seu modo de ver o mundo que favorece uma interação através das imitações, das ações cotidianas, contribuindo claramente para o seu desenvolvimento.

[...] a criança satisfaz, em grande parte, seus interesses, necessidades e desejos particulares, sendo um meio privilegiado de inserção na realidade, pois expressa a maneira como a criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo. Destacamos o lúdico como uma das maneiras mais eficazes de envolver o aluno nas atividades, pois a brincadeira é algo inerente na criança, é sua forma de trabalhar, refletir e descobrir o mundo que a cerca. (DALLABONA; MENDES, 2004, p. 2)

Como a criança é um ser em desenvolvimento, sua brincadeira vai se estruturando com base no que é capaz de fazer em cada momento. Isto é, ela aos seis meses e aos três anos de idade tem possibilidades diferentes de expressão, comunicação e relacionamento com o ambiente sociocultural no qual se encontra inserida. A brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano, ou seja, aprende-se a brincar desde cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura. Brincar é uma atividade que, ao mesmo tempo, identifica e diversifica os seres humanos em diferentes tempos e espaços. É também uma forma de ação que contribui para a construção da vida social coletiva. Para as crianças, a brincadeira é uma forma privilegiada de interação com os outros sujeitos, adulta e crianças, e com os objetos e a natureza à sua volta.

Portanto, a noção de que uma criança pode se comportar em uma situação imaginária sem regras é simplesmente incorreta. Se uma criança está representando um papel de mãe, então ela obedece às regras de comportamento maternal. O papel que a criança representa e a relação dela com o objeto (se o objeto tem seu significado modificado) originar-se-ão sempre das regras (VYGOT-

SKY,1984, p.109)

Ao longo do desenvolvimento, portanto, as crianças vão construindo novas e diferentes competências, no contexto das práticas sociais, que irão lhes permitir compreender e atuar de forma mais ampla no mundo.

Apesar de a palavra brincadeira ser estreitamente ligada à infância e às crianças, vemos que a brincadeira sempre foi uma atividade significativa na vida dos homens em diferentes épocas e lugares. A experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança. Mas essa experiência não é simplesmente reproduzida, e sim recriada a partir do que a criança traz de novo, com seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir cultura.

Brincando, elas se apropriam criativamente de formas de ação sociais tipicamente humanas e de práticas sociais específicas dos grupos aos quais pertencem, aprendendo sobre si mesmas e sobre o mundo em que vivem. A brincadeira, por sua vez, cria laços de solidariedade e de comunhão entre os sujeitos que dela participam e assume importância fundamental como forma de participação social. Brincar é, portanto, uma importante experiência de cultura e um complexo processo interativo e reflexivo que amplia os conhecimentos da criança sobre o mundo e sobre si mesma.

O brincar contém o mundo e ao mesmo tempo, contribui para expressá-lo, pensá-lo e recriá-lo. Brincando, jogando e criando narrativas, as crianças estão falando de si próprias, de seus medos, coragem, angústias, sonhos e ideais. Estão falando de seu tempo, da cultura em que vivem, aprendem e se desenvolvem, das promessas e do mal-estar dessa mesma cultura. Estão falando também de nós, adultos, de nossas expectativas e projetos, de nossa presença e silêncio, de nossas certezas e dúvidas.

3-Conceito e importância do Ambiente e espaço escolar na educação infantil

Quando falamos de ambiente e espaço, é importante saber que são assim está claramente relacionado. Segundo Zabalza (1998, p. 232), o termo espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, às funções caracterizadas por objetos, materiais. materiais didáticos, móveis e acessórios".

As instalações escolares devem ser construídas num ambiente estimulante para que as crianças se comuniquem entre si. Para que esta interação se concretize e tenha um impacto significativo para a imaginação, o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, isso é necessário o professor sabe arrumar esse espaço de maneira adequada porque se a criança não souber estimulado no local onde permanece mais de oito horas por dia, não desenvolve de forma satisfatória.

Almeida (2011) citando Horn, também se expressa sobre a importância do ambiente para o desenvolvimento das crianças pequenas:

[...] um ambiente sem estímulos, no qual as crianças não possam interagir desde a tenra idade umas com as outras, com os adultos e com objetos e materiais diversos, esse processo de desenvolvimento não ocorrerá em sua plenitude. (ALMEIDA, 2011, p.36).

Quando se pensa em uma sala de aula para a primeira infância, esse espaço está associado a espaços vazios onde as crianças podem brincar livremente ou com salas mal organizadas e professores que não se preocupam com esse aspecto, como mencionam Carvalho e Meneghini (2002, p. 150): [...] "também é comum encontrar salas vazias com poucos móveis, objetos e equipamentos" . Ao entrar na sala de aula, o professor deve pensar primeiro nas crianças e não apenas deixar a sala vazia, empilhar caixas ou guardar tudo em armários para que as crianças não vejam os materiais. O professor é o mediador do ensino e da aprendizagem, portanto não deve se contentar com um espaço vazio ou com espaços livres; para isso, o professor deve tornar a sala de aula um ambiente agradável e convidativo as crianças se sentem seguras e confortáveis, o que ajuda a criança a desenvolver.

Complementando essa ideia, Zabalza (1998) utiliza como referência Pol e Morales (1998, p. 235) e esclarece:

O espaço jamais é neutro. A sua estruturação, os elementos que o formam, comunicam ao indivíduo uma mensagem que pode ser coerente ou contraditória com o que o educador(a) quer fazer chegar à criança. O educador(a) não pode conformar se com o meio tal como lhe é oferecido, deve comprometer-se com ele, deve incidir, transformar, personalizar o espaço onde desenvolve a sua tarefa, torná-lo seu, projetar-se, fazendo deste espaço um lugar onde a criança encontre o ambiente necessário para desenvolver-se.

O professor deve fazer da sala de aula algo como se fosse realmente a sua vida, transformá-la com amor e animar aquele espaço. É claro que, por se tratar de um ambiente de jardim de infância ou pré-escola, as crianças também precisam de espaços amplos e arejados para brincadeiras de lazer e atividades orientadas por professores ou em grupo. As crianças também devem ter a oportunidade de correr, caminhar, pular, girar e brincar em grupos grandes ou pequenos, permitindo acessar facilmente objetos, brinquedos, materiais.

A sala precisa de espaço de arrumação visível e acessível às crianças. As crianças precisam de espaço em que aprendam com as suas próprias ações, espaço em que se possam movimentar, em que possam construir, escolher, criar, espalhar, edificar, experimentar, fingir, trabalhar com os amigos, trabalhar sozinhas e em pequenos e grandes grupos. (HOHMANN et al, 1979, p. 51).

O trabalho pedagógico na educação infantil inclui organização tempo e espaço para realizar diversas atividades, especialmente envolvendo as crianças no jogo e incentivando-as a procurar projetos de pesquisa que atendam às suas necessidades e interesses por meio de substituição a atividade e tem como foco o professor por meio do intercâmbio entre crianças e adultos.

A organização dos espaços escolares tem grande influência no comportamento das crianças, que de alguma forma expressam se estão satisfeitas ou não com o ambiente. Se faltar planejamento e organização, brinquedo, podem causar comportamento agressivo, agitado, comportamento ansioso e provável ansiedade, além de causar conflitos entre si.

Para promover interação com o ambiente e com outras crianças e consequentemente o desenvolvimento das mesmas, as instituições de educação infantil precisam pensar na organização dos espaços destinados às crianças. Segundo Batista (2009) a organização em forma de cantos de atividades permite às crianças a possibilidade de "[...] exercitar a capacidade criativa e imaginativa, como também a atividade de manipulação, favorecendo o desenvolvimento cognitivo" (p.135).

O arranjo deste espaço é importante, porque afeta tudo o que a criança faz. Afeta o grau de atividade que pode atingir e o quanto é capaz de falar de si própria. Afeta as escolhas que pode fazer e a facilidade com que é capaz de concretizar os seus planos. Afeta as suas relações com as outras pessoas e o modo como utiliza os materiais. (HOHMANN et al, 1979, p. 51).

Portanto, organizar a sala de aula é um grande desafio para o professor, mas se ele priorizar a criança neste espaço e não criá-lo por complacência, todos os profissionais da área têm a certeza de projetar um ambiente agradável onde as crianças possam desfrutar de um bem-estar que estimule e nutra todos os envolvidos no ensino, e o processo de aprendizagem nesta importante etapa da educação infantil.

4-Cantos temáticos

A utilização de cantos temáticos fornece à criança a possibilidade de interagir em um grupo menor de crianças, facilita a troca, e aperfeiçoa a linguagem e a socialização, ou seja, por meio da interação com outras crianças auxiliam em seu desenvolvimento e aprendizagem. A seguir iremos relatar sobre algumas formas de conceber a organização dos espaços e a organização do tempo, ou seja, das rotinas na educação infantil que valorizem o tempo de aprendizagem das crianças.

Tem sido muito valorizada a organização de áreas de atividade diversificada, os "cantinhos" - da casinha, do cabeleireiro, do médico e do dentista, do supermercado da leitura, do descanso - que permitem a cada criança interagir com pequeno número de companheiros, possibilitando-lhes melhor coordenação de suas ações e a criação de um enredo comum na brincadeira o que aumenta a troca e o aperfeiçoamento da linguagem (OLIVEIRA, 2004, p.195).

Os cantos temáticos podem ser chamados também como zonas circunscritas, conforme acima citado, que representam áreas fechadas, com apenas três ou quatro lados delimitando o espaço.

Para tanto se faz necessário pensar também na organização do espaço, sua estrutura que permita uma maior interação com o ambiente. Para garantir uma adequada interação com o ambiente que possibilite a aprendizagem o e desenvolvimento da autonomia das crianças pequenas devemos pensar em como conceber este espaço de forma segura, mobílias devem estar de acordo com o tamanho das crianças, evitar colocar objetos que ofereçam riscos em local utilizado pelas crianças, pois trata-se de uma escola e não de uma casa. O deslocamento com segurança auxilia no desenvolvimento das capacidades físicas das crianças (BRASIL,1998).

"Com a chegada dos "cantos" e a organização funcional das salas de aula aconteceu uma verdadeira revolução na forma de conceber uma aula de Educação Infantil e na forma de organizar o trabalho na mesma". (ZABALZA, 1998, p. 229). Quando falamos sobre a organização dos cantos temáticos, é preciso pensar que este, segundo Almeida (2011), refletindo na visão de Barboza e Horn (2006, p. 40), "[...] deve considerar a faixa etária das crianças [...]", ser prazeroso, acolhedor, rico e estimulador para que as crianças tenham oportunidades de se expressar, brincar, explorar o ambiente e sentir-se autônoma.

Uma sala de aula de Educação Infantil dever ser, antes de mais nada, um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação. Deve conter materiais de todos os tipos e condições, comerciais e construídos, alguns mais formais e relacionados com atividades acadêmicas e outros provenientes da vida real, de alta qualidade ou descartáveis, de todas as formas e

tamanhos, etc. (ZABALZA, 1998, p. 53).

Podemos analisar um canto temático como um simples espaço do brincar, mas organizar cantos temáticos irá permitir que a criança tenha escolhas em brincar sozinha ou em pequenos grupos, e, além disso, permitirá que a criança desenvolva a sua criatividade, possibilitando assim, diferentes formas de linguagens. Para cada espaço, a criança irá utilizar um tipo de linguagem, como por exemplo, no canto do médico, ela será a médica ou a paciente, que exige diferentes linguagens de um papel para o outro e é importante observar que a criança irá saber em qual momento o que ela deverá fazer e falar.

Cabe ao professor também saber organizar a sua sala de aula, para que não haja poluição ambiental e que de certa maneira, as crianças se sintam estimuladas a brincarem nos cantos oferecidos. É importante que os cantos sejam frequentemente trocados conforme o interesse das crianças, por isso que ao brincar o professor deve ficar atento e observar como cada um irá reagir diante da ocupação e interação na situação da brincadeira.

A criança enxerga o mundo diferente dos adultos. Um canto de uma sala pode ser um campo de batalha, um navio, uma sala de hospital, ou até mesmo pista de automóveis e para um adulto um simples canto de uma sala. O que diferencia esse lugar para a criança é o que ela faz dele cabendo aos adultos, pais ou professores, como intermediadores, proporcionar para a criança infinitas possibilidades de usufruir da imaginação rica e poderosa. Para Oliveira et al (2002, p. 84):

[...] a montagem e o sucesso dos cantinhos em dar condições para o aumento das brincadeiras infantis depende do educador observar a maneira como as crianças ocupam e utilizam os espaços, modificando-os em função dos interesses das crianças

Abaixo se organizou uma sequência de tipos de cantos temáticos, descrevendo-se também a forma de organização deles além dos benefícios para o ensino e aprendizagem na Educação Infantil. O canto da leitura pode ser organizado com caixas de histórias, aventais, fantoches, livros de vários gêneros textuais, possibilitando para a criança o manuseio desses materiais e estimulando o prazer pela leitura, mesmo que ela não saiba ler convencionalmente; é importante que ela tenha esse contato desde pequena com os livros. No canto dos blocos de encaixes é importante que tenha um espaço livre, pois com esses blocos as crianças podem utilizá-los de várias maneiras, construindo um prédio, uma casa, um carro, possibilitando a elas a construção e a simulação. No canto da dramatização, podem-se expor maquiagens, perucas, fantasias, anéis, bolsas, colares, chapéus e outros. Um espelho também é importante nesse canto, mas deve ser adequado ao tamanho das crianças oportunizando que elas visualizem as suas dramatizações. No canto de artes os materiais que podem ser usados são: pintura a dedo, massa de modelar, lápis de cor, giz de cera, folhas brancas e coloridas, entre outros. É importante que o educador esteja sempre atento aos desenhos das crianças para analisar as formas que elas desenham, as cores que utilizam, ou seja, a forma que eles reagem diante de um papel onde eles se expressam ainda mais quando se trata de desenhos livres. Para as crianças, o canto da casinha deve conter diferentes objetos como: fogãozinho, panelas, pia, geladeira, mesa, sofá, televisão, passadeira, ferro, frutas plásticas e embalagens de alimentos, camas ou berços, aparelhos usados de telefone etc. Nesse espaço irá simular ou representar as pessoas com quem ela vive, seja com os familiares ou amigos. No canto do médico são essenciais as toucas, máscaras, luvas cirúrgicas, embalagens de remédios, esparadrapo, jalecos, fichas médicas, bonecas, que sirvam de pacientes, estetoscópio, termômetro entre outros. É importante ressaltar, que por ter bonecas nesse canto, não significa que as crianças não possam ser o paciente, ou ainda optar por atuar como mãe e a boneca como sua filha.

A sala organizada em cantos temáticos possibilitará ao professor ter mais contato com as crianças e observá-las melhor. Com a interação dos alunos, eles produzirão conhecimentos e através desses conhecimentos gerará aprendizagens significativas contribuindo para o desenvolvimento de cada um. Portanto, para a organização dos cantos temáticos o ideal é que as estantes ou objetos estejam ao alcance das crianças para que possam pegá-los e guardá-los sozinhas. Por último cabe destacar que os cantos também podem ser organizados no pátio da escola, na área externa do ambiente escolar e exposto para todas as crianças de diferentes faixas etárias, proporcionando assim, um espaço de grandes aprendizagens para todos que fazem parte do processo desta etapa da escolarização infantil.

Conclusão

Como vimos, a brincadeira está no imediato prazer da criança, ou seja, no prazer de viver, tendo ela duas faces: uma dirigida para o passado e outra para o futuro, e permite à criança resolver, simbolicamente, problemas do passado e enfrentar as questões do presente e imaginar o futuro. A brincadeira é uma ação natural da vida infantil, quando brinca a criança trabalha com diversos aspectos como, físico, motor, emocional, social e cognitivo, se constituindo um importante elemento no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Portanto podemos ressaltar que o lúdico como uma dimensão significativa a ser explorada pelos

A sala de aula é um espaço que precisa ser planejado com cuidados. Especialmente na Educação Infantil as pesquisas levantadas sinalizam que a sala de aula precisa ser um ambiente com estímulos para proporcionar situações em que as crianças se desenvolvam significantemente.

A organização das atividades nos cantos também tem sido apontada como forma de organização promotora de aprendizagem e desenvolvimento, especialmente com relação às interações sociais. Em especial, esta forma de organização em espaços de atividades, se destaca como proposta curricular válida no sentido de que fornece à criança novas formas e possibilidades de construir suas aprendizagens por meio do contato com o outro e com diversas atividades lúdicas. Levar em conta as peculiaridades da criança, suas características, únicas, suas formas próprias de pensar e entender o mundo ao seu redor, exige das instituições de educação infantil, um foco maior para a necessidade de uma melhor sistematização do processo educacional neste período.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.

AVER, Merusa dos Santos et al. Espaços para brincar e aprender com liberdade de escolha. 2012. Disponível em: Acesso em: agosto 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília:

MEC/SEF, v. 3, 1998.

CARVALHO, Maria Campos de. Por que as crianças gostam de áreas fechadas? Espaços circunscritos reduzem as solicitações de atenção do adulto. In: FERREIRA, Maria Clotilde Rosseti. Os Fazeres na Educação Infantil. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003. cap. 47.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons e aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LISBOA, Antônio Márcio Junqueira. O seu filho no dia a dia: dicas de um pediatra experiente. Brasília: Linha Gráfica, 1998. v. 3.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo. Cortez Editora, 2014.

SNEYDERS, Georges. Alunos felizes. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Pesquisa em ciências sociais. São Paul: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984

GRAZIELA REGINATO RIOS

RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender como as crianças com autismo e qualquer outra deficiência têm acesso ao conhecimento e como são incluídas no sistema regular de ensino, analisando quais as metodologias e estratégias utilizadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem de crianças com deficiência, respeitando individualidade e as limitações de cada um, tomando como base o fato de ser a educação um direito de todos independente da deficiência que possa ter, entender como é feito o planejamento dessas estratégias de ensino e aprendizagem e verificar se a rede de ensino está preparada para receber esses alunos. A educação é um direito de todos, mas sabe-se que ainda são muitas as pessoas que não têm acesso à escola por apresentar alguma deficiência e, muitas vezes por imposição da própria família, ficam segregadas fora do âmbito escolar. Muitas vezes espera-se que o aluno se adapte à escola, sem que a escola tenha condições físicas de receber esse aluno e oferecer-lhe condições de permanecer e aprender na escola. Incluir é muito mais que receber o aluno no espaço escolar, é também favorecer seu aprendizado, respeitá-lo como sujeito ímpar, oferecer situações favoráveis à sua aprendizagem, sem deixar que, por apresentar alguma necessidade educacional especial. Como objetivos específicos, propomos observar as dificuldades encontradas em sala de aula com alunos de inclusão. Compreender quais os principais motivos da inclusão em escola regular. Estudar propostas para a capacitação e qualificação da prática docente. Refletir sobre o melhor caminho que a formação do professor poderá ter dentro da inclusão.

Palavra-chave: Inclusão; Direito; Formação; Autismo.

1 - INTRODUÇÃO

O autismo é um tema polêmico, visto por muitos como algo do futuro, impossível de ser realizado nas condições atuais de ensino. Hoje, com a política de inclusão, a educação infantil é a porta de ingresso ao sistema educacional para boa parte das crianças, devendo o atendimento educacional especializado ser ofertado na própria creche ou pré-escola em que a criança está matriculada. A Inclusão Escolar significa oferecer oportunidade de estudo para todas as pessoas, sem distinção de cor, raça, classe social, ou ainda, condições físicas e psicológicas. Apesar de ser bastante amplo, o termo Inclusão Escolar é mais utilizado para se referir à inclusão das pessoas com deficiência, seja sensorial, intelectual, física, nos espaços escolares. Isso porque mesmo que se tenha uma legislação vigente, a qual garante o direito ao estudo a todas as pessoas, algumas instituições ainda recusam a matrícula de crianças e jovens com deficiência. No entanto, recusar vaga ou se recusar a ensinar uma criança com necessidades educacionais especiais (NEE) é crime e cabível de processos judiciais. Toda e qualquer instituição escolar deve, portanto, oferecer atendimento especializado para as crianças que tenham NEE, com profissionais qualificados para realizar a Educação Especial.

O objetivo da pesquisa é compreender a importância dos jogos e a ludicidade para crianças com deficiência, com ênfase no autismo, a totalidade da importância da inclusão de alunos com autismo no ensino regular como uma das maneiras de oferecer educação qualificada, igualdade, evidenciando a relevância do papel da escola e do professor no método de composição da inclusão, destacando ainda a conjuntura histórica do surgimento da educação para o aluno especial, além de evidenciar dificuldades encontradas por pessoas com necessidades especiais, relacionando teoria e prática. A pesquisa tem como resultados alguns métodos para que a gestora possa encaminhar seus educadores nas diretrizes legais de como inserir um aluno especial em seu meio social.

2. DESENVOLVIMENTO JOGOS E PARQUE INCLUSIVO

O parque é muito importante para desenvolvimento integral da criança. É observado que os momentos no parque são de descontração, alegria e negociação, fatores que colaboram para o aprendizado. Por meio das brincadeiras no parque, as crianças são estimuladas a uma aprendizagem lúdica e significativa. Dificilmente as escolas de Educação Infantil possuem parques inclusivos. Com isso notamos as frustrações e tristezas que as crianças com deficiência são submetidas.

Esse trabalho tem como objetivo, ressaltar a importância do parque inclusivo, do lúdico e das brincadeiras na Educação Infantil, e como a aprendizagem ocorre através das brincadeiras, e como o lúdico intensifica os momentos do aprendizado. O parque precisa ser inclusivo para que todas as crianças possam brincar aprender e se socializarem. O parque deve adequar-se a todos.

Os professores da Educação Infantil, muitas vezes sofrem pela falta de recursos fundamentais para a inclusão, as crianças necessitam de lugares adaptados, com infra-

estrutura correta para vivenciar momentos de lazer, estes lugares podem ser criados de acordo com o que o Ministério da Saúde solicita em caso de Crianças que se constituem em Público-alvo da Educação Especial. Constantemente os projetos, os jogos e os brinquedos devem ser adequadamente adaptados para que todos possam participar. Entretanto as brincadeiras no parque carecem de maior atenção, pois as adaptações dos brinquedos do parque precisam de maiores elaborações que talvez estejam fora do alcance dos educadores, por isso este trabalho de pesquisa é propositivo. Sendo assim, os educadores podem criar espaços que atendam melhor todas as necessidades, com brinquedos e objetos adaptados. Por que para todos e não para pessoas deficientes? Pois para acabar com o preconceito é preciso que as pessoas convivam. Entretanto, tudo que é novo ou diferente tende a ser rejeitado, então a partir do momento em que as crianças passam a conviver elas começam a perceber semelhanças e não as diferenças. E por esse motivo a iniciativa de um projeto com mobílias e materiais ao alcance de crianças com deficiência é tão importante.

Para proporcionar momentos de lazer para as crianças Público - Alvo da Educação Especial são necessários jardins sensoriais que apesar de serem inclusivos são focados na experiência dos sentidos: olfato, tato, visão, audição e paladar. Também podemos oferecer um espaço de recreação infantil, com brinquedos adaptados e que esta adaptação esteja ao alcance da criança e de acordo com sua necessidade. Os brinquedos devem atender aos interesses da criança e reforçar a ideia de ela assumir alguns desafios, com segurança. A criança precisa de desafios para sentir-se estimulada.

Na medida em que a criança cresce, deve ser exposta às novas experiências, brinquedos e brincadeiras naturais da idade. O que vale é que a criança se sinta valorizada pela sua conquista, principalmente, as crianças com deficiência.

No parque, as crianças em geral e as crianças com deficiência devem ter acesso aos brinquedos do parque, outros brinquedos inseridos pelos professores nos espaços (como nos tanques de areia e outros cantos) para que todas as crianças vivam plenamente a sua infância e vivenciem a atividade essencial da infância: o brincar.

2.1 GESTÃO DOCENTE E INCLUSÃO

Michels (2006) entende que a escola hoje é convocada a ser democrática “para todos”, uma escola inclusiva. No entanto, se não levarmos em consideração os aspectos apresentados anteriormente, corremos o risco de fazermos uma análise ingênua sobre seu papel social. Assim sendo, para estudar as escolas e suas organizações, faz-se essencial relacioná-las aos aspectos mais amplos da sociedade como, por exemplo, a economia e a política, sem perder de vista a troca existente entre esses elementos e o cotidiano escolar.

Levando em conta tais considerações, a autora, parte da concepção que a atual reforma educacional se esforça para promover mudanças, mas não propõe a transformação da própria escola. A escola passa a ser o ´´foco´´ da gestão administrativa e financeira, sendo responsabilizada pelo seu sucesso ou fracasso. Seguindo a mesma linha de pensamento outra autora define a gestão inclusiva da seguinte maneira:

Ter uma equipe de professores e funcionários preparados para lidar com situações inusitadas. Por exemplo, um aluno que necessita de ajuda para usar o banheiro ou outro que prefira estar a maior parte do tempo fora da sala de aula (RAMOS, 2006, p. 13).

Ainda segundo a autora, é preciso, portanto, em uma perspectiva didática inclusiva, considerar os diferentes modos e tempos de aprendizagem com um processo natural dos indivíduos, sobretudo daqueles com evidentes limitações físicas ou mentais.

Respeitar as diferenças é também respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um.

Neste sentido, segundo Araújo (2007) no Brasil, as opiniões com relação a infância foram influenciadas, de certa forma, pela colonização, a qual foi introduzia nesse processo pessoas com diferentes hábitos, que tiveram que se adaptar à sua atual realidade. Com o processo de colonização no início do século XVI, o Brasil vivencia uma nova realidade, passando por um processo de povoamento. Sendo assim juntamente com os imigrantes que entraram no país naquele século, vinham seus filhos e outras crianças; sendo alguns órfãos e crianças pobres recrutados pela Coroa Portuguesa. As crianças imigrantes vivenciavam uma difícil e cruel realidade.

As diferenças econômicas impunham desde cedo diferentes formas de tratamento às crianças. No Brasil, desde sua colonização essa diferenciação no trato às crianças fica evidente nas relações das crianças com o trabalho. Estendia-se somente às crianças ‘bem-nascidas’ o privilégio do distanciamento do trabalho. Entre as crianças cativas o trabalho era uma prática comum.

Segundo Lopes (2005), as dificuldades iniciavam-se nas embarcações que traziam estes imigrantes, onde as crianças, uma vez embarcadas, estavam expostas às penosas condições da viagem, pois eram submetidas a trabalhos pesados e muitas vezes destinadas a sobreviverem em péssimas condições, sendo que muitas vezes não resistiam às punições e abusos recebidos.

A criança escrava crescia executando determinadas funções e atividades que lhe eram destinadas e aos doze anos eram colocados como adulto, referindo-se ao trabalho e a sexualidade e em todos os sentidos da vida adulta.

Porém as crianças brancas, principalmente as mais abastadas, eram entregues às amas de leite logo após o nascimento, sendo que após os seis anos de idade, no caso dos meninos, iniciavam os estudos no aprendizado do latim e de boas maneiras nos colégios religiosos, que fazia parte de uma preparação para entrar no mundo dos adultos, sem nenhuma preocupação com o sentimento da criança, que tinham até então uma infância bem curta. Dessa forma, pode-se então perceber que a construção da concepção de infância, que estava sendo firmada no século XVII, se mostrava diferencialmente conforme a realidade econômica da criança. Com o passar da Modernidade, por razão das mudanças estruturais na sociedade, a situação da criança pobre e desvalida foi ficando mais clara, principalmente a partir do século XVIII com o crescimento e fortalecimento da sociedade industrial.

Segundo Ariés (1981), a aparição da criança como parte da sociedade acontece de forma paulatina durante os séculos XII e XVII, o autor destaca esse fator através do estudo de temas metafísicos religiosos presentes na iconografia medieval. No início a criança aparece em símbolos religiosos representando os anjos e o menino Jesus, depois retratando à infância da Virgem Maria e dos outros santos. Nos séculos XV e XVI, a criança aparece em retratos reais que são encontrados inicialmente nas esfinges funerárias.

"A aparição da infância ocorreu em torno do século XIII e XIV, mas os sinais de sua evolução tornaram-se claras e evidentes, no continente europeu, entre os séculos XVI e XVIII no momento em que a estrutura social vigente (Mercantilismo) provocou uma alteração nos sentimentos e nas relações frente à infância" (CARVALHO, 2003, p. 47).

Para Heywood (2004) foi no século XVIII que surgiu um sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, são consideradas dignas de ser estudadas por si mesmas. Como pudemos constatar, a forma como a infância é observada na atualidade é um reflexo das constantes transformações ocorridas ao longo dos séculos pelas quais passamos, por isso é de extrema importância nos dar conta destas transformações para compreendermos a imensidão que a infância ocupa na sociedade atual.

Este percurso, segundo Bujes (2001) de certa forma, só foi possível porque a sociedade modificou a maneira de pensar, e todos compreenderam o que é ser criança, e a dimensão de valor que é necessário dar a este momento específico da infância.

A concepção da infância como um período particular e importante somente se firmou no século XVII, acompanhada da preparação de uma teoria filosófica sobre a individualidade infantil, que tornou viável o aparecimento de uma psicologia da criança e de seu desenvolvimento. Assim, para Ariès (1981), o reconhecimento da infância inicia-se no século XIII e aumenta no XIV e XV, tornando-se relevante nos fins do século XVI e durante o XVII ao tratar da concepção de infância. Durante o século XVII a palavra infância assumiu sua significação na modernidade, referindo-se à criança pequena mais frequentemente. Neste sentido, conforme este pensamento, a criança é entendida como um ser que tem um importantíssimo papel para a sociedade, podendo ser educado. Reconhecida as especificidades da infância, busca-se então desvendá-la e compreendê-la para poder educá-la.

O reconhecimento da infância surgiu a partir do século XVII, quando então a criança foi percebida como alguém que precisava de tratamento especial, desta forma as crianças deixaram de ser misturadas aos adultos.

Nesse contexto aparecem no Brasil as primeiras iniciativas de atendimento à criança abandonada, instalando-se as Rodas dos Expostos nas Santas Casas de Misericórdia. A roda era de um espaço no qual os bebês podiam ser deixados e seriam entregues à caridade sem a identificação materna. Com a expansão das grandes cidades, da industrialização e da pobreza no Brasil, surge a urgência no sentido de cuidar da criança. As crianças passavam a ser um problema social do Estado. Assim foi se firmando a convicção da necessidade de políticas e legislações específicas para a infância.

A dura realidade da grande maioria das crianças brasileiras e as implicações sociais dessa situação, associada às pressões estabelecidas pelos mecanismos internacionais, impulsionaram as ações de atendimentos às crianças e adolescentes por parte do poder público. Neste sentido, as medidas de atendimento às crianças vão tornando-se emergenciais e passam a ser concretizadas no início do século XX.

De acordo com Kuhlmann (1998), podemos compreender que toda criança tem infância, porém não se trata de uma infância idealizada, e sim concreta, histórica e social. A questão central não é se a criança teve ou tem infância, mas sim compreendermos se a criança vivenciou ou vivencia a mesma.

A concepção de infância, então, configura-se como um aspecto importante que aparece e que torna possível uma visão mais ampla, pois a ideia de infância não está unicamente ligada a faixa etária, a cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda há um tempo linear, mas sim a uma ocorrência e a uma história.

Neste sentido considerar a criança hoje como sujeito de direitos é o marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, porém antes dessa mudança podemos perceber que muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travadas no decorrer da história para que se chegasse a concepção atual.

Para Carvalho (2011), as escolas inclusivas são para todos e devem garantir o acesso de atendimento educacional e sua cidadania. Ela ressalta ainda que as outras modalidades de educação inclusiva não devem ser ignoradas.

Para Cunha (2015), não podemos falar de inclusão escolar se não falarmos, primeiramente, da inclusão familiar, pois não há como afirmar a existência de uma inclusão social, se ela não ocorrer na família e na escola. Mesmo sabendo que as pessoas com necessidades especiais ou com características específicas trazem uma grande carga de isolamento por serem classificados como "diferentes".

Para superarmos este preconceito da exclusão é necessário que haja alterações no seio familiar. A atenção escolar a respeito dos impactos que os alunos com características especiais produzem na vida familiar é primordial para o atendimento das dificuldades de aprendizagem que implica um olhar extensivo à família.

Além disso, o lar deve possuir uma extensão pedagógica, começando pelos familiares, para desviar a culpa e o medo, protegendo-os contra o desânimo e garantindo boas e otimistas expectativas.

Segundo o autor, é na família que o aluno tem o primeiro contato com as regras de comportamento social. Quando o aluno chega à escola desprovida dessa primeira experiência, todas as horas gastas e os conteúdos curriculares ficam sem sentido para ele. Por outro a escola precisa compreender a família, seus anseios e inseguranças, sendo assim para ter um bom desempenho pedagógico é essencial que haja compreensão mútua. As reuniões periódicas com os pais, os relatórios, as trocas de informações e observações sistemáticas de possíveis exames médicos laboratoriais e toda a terapia medicamentosa deverão ser de conhecimento do professor para fornecer uma ajuda substancial na rotina de ambos.

O autor explica que o aprendizado torna-se difícil quando a escola e a família não estão em acordo. Quanto mais harmoniosos forem os laços de convivências maiores será a interação do aluno com o seu entorno, que o ajudará na sua aprendizagem.

Nas relações entre a família e a escola é necessário a cautela e o bom senso para que não trabalhemos com o excesso de cuidado, da mesma forma a prudência e o bom senso evita a tentativa de corrigir erros quando tratamos indevidamente desiguais como iguais estabeleceu mais desigualdade. Para haver igualdade de ações é necessário que o professor una um equilíbrio entre conhecimento, preparo e amor (CUNHA,2015).

Para Cunha (2015), o docente observar seu aluno para entendê-lo e conhecê-lo suas qualidades e limitações.

Produz e constrói um histórico com ajuda da família com elementos que vão dar subsídio para melhor compreensão do educando e o trabalho pedagógico.

Itens a serem registrados do aprendente:

- Motivação
- Ritmo de trabalho
- Persistência no esforço
- Postura diante dos erros e dificuldade
- Capacidade de paciência
- Comportamento diante mudanças
- Habilidade nos trabalhos
- Organização
- Cumprimento de tarefas
- Participação
- Autonomia
- Criatividade
- Capacidade simbólica
- Comunicação
- Linguagens
- Vínculos
- Interesses
- Desenvolvimento emocional
- Percepção lateral
- Desenvolvimento cognitivo
- Habilidades motoras e visório-motoras
- Dificuldades e possibilidades motoras, cognitivas e sociais.

Com esses itens possibilita a construção do histórico e do trabalho pedagógico a ser desenvolvido com o educando, porém a observação não pode ser confundida com avaliação, pois a avaliação com precisão só pode ser feita depois de muita observação e registro, tendo uma qualidade metodológica (CUNHA, 2015).

Mediação

Mediar é fazer relação entre o aluno e o saber a ser conquistado. É a transformação do ensinar em prática docente.

O conhecimento precisa de uma relação entre o sujeito e objeto, surgindo a interação dos dois. Para Vygotsky, a mediação deve ser valorizada, e com isso a construção de aprendizagem é feita pelas trocas sociais e a mediação torna-se muito importante.

O mediador não deve facilitar o aprendizado, mas provocar desafios, motivar os alunos criando vínculo entre o espaço escolar, o aluno e o professor. Deve compreender que o fazer pedagógico é a prática e combinada dessas três ações observação, avaliação e mediação (CUNHA, 2015).

Avaliação

Esta é a avaliação formal institucional, além de ser de caráter mediador e formativo, esta avaliação tem como objetivo compreender o comportamento do educando diante dos recursos do ensino e aprendizagem. Trata-se de uma ação mediadora, segundo os escritos de Vygotsky teria que observar o comportamento do aluno na zona de desenvolvimento proximal, diante da aprendizagem potencial. Na educação especial, utilizamos recursos que vão desde entrevistas com os pais e com o próprio aluno até instrumentos pedagógicos dentro da sala de aula, junto com os registros feitos na observação, o docente irá encorajar e exercitar o aluno para que possa descobrir suas qualidades e carências, e em cima disso poderá ser trabalhado de forma multidisciplinar, elaborando estratégias de atuação. O professor tem que descobrir que recurso irá utilizar que estejam vinculadas às possibilidades aprendente (CUNHA, 2015).

Propostas de atividades de avaliação sugeridas por Cunha (2015): Jogos.

- Verificar as relações cognitivas do educando mediante os desafios que atividade oferece;
- Proporcionar uma leitura de aspectos relacionados à função simbólica;
- Analisar os conteúdos afetivos e emocionais, e habilidades de aprendizagem.

Desenhos

- Apurar os vínculos afetivos e os interesses do aprendente e relacionando com a escola, família e grupo social.
- Analisar a maturidade emocional, os aspectos motores e cognitivos por meio da produção gráfica;
- Investigar os aspectos ligados à subjetividade.

Pareamentos

- Podem ser usados no pareamento figuras e nomes, objetos e nomes, palavras e cores, números e letras, assim várias possibilidades de suporte ao professor e à ludicidade do aluno, explorando o concreto e o sensorial.

3.CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema do presente trabalho tem como objetivo responder as perguntas pertinentes à formação do professor na educação inclusiva. Nesta investigação, pudemos verificar quais os métodos e estratégias que os professores utilizam na rede regular de ensino para atender os alunos de inclusão escolar. Será que o professor da rede regular de ensino está apto a ensinar e a atender a demanda de alunos inclusos em sala de aula?

Diante dos autores estudados que tratam sobre a inclusão, verificamos que há um iato entre o discurso colocado nas páginas do livro e a realidade do ensino e do atendimento dos alunos inclusivos.

A importância deste trabalho é mostrar o conjunto de evidências levantado dentro desse campo de pesquisa, aponta para a necessidade de que deve haver novos olhares para a prática do professor, dando um sentido mais real e menos discursivo.

De acordo com as duas professoras entrevistadas da rede regular de ensino, pudemos averiguar que há um discurso comum frente à inclusão, demonstrando que tudo está em conformidade com os autores que falam de inclusão, contrariando a realidade vivida pelos alunos de inclusão.

O conjunto de evidência levantado no campo de pesquisa sobre o tema inclusão na sala de aula, necessita de um estudo mais abrangente e um olhar mais específico para cada aluno inclusivo. Portanto o professor precisa ter uma formação e preparação para esse campo de atuação. O professor na sua grande maioria não tem esse preparo, tempo e estudo para ensinar o aluno inclusivo. O plano didático deve ser adequado ao público-alvo é reservada as devidas especialidades para o ajustamento das aulas, e oferecendo as mesmas atividades para todos.

Ninguém negará que o professor diante da inclusão, precisa do respaldo da direção da escola, que deve trabalhar com um modelo de gestão escolar participativo e que acolhe a família para que haja uma efetiva inclusão.

Sem essa participação o professor fica limitado na atuação junto ao seu aluno e que muitas vezes só contará com esse apoio ao longo da sua vida.

Os resultados obtidos mediante o es-

tudo realizado com embasamento teórico e as respostas das entrevistas, nos diz que há dois tipos de professores, o não comprometido e o comprometido com a inclusão. O não comprometido apenas aceita o aluno inclusivo pois é algo que vem imposto a ele e tem a convicção de que esse aluno não terá nenhum progresso estando em sala ou não. Já o professor comprometido possui uma visão ampla sobre a inclusão e consegue planejar uma proposta pedagógica condizente com o aluno inclusivo. Temos, portanto que separar os discursos pró e contra inclusão para não incorrermos no erro de julgar um único olhar sobre a inclusão colocando-o como um pensamento geral.

Conforme pontuado no referencial teórico, verificamos que a inclusão não se faz apenas por força de uma lei, ela se define na medida em que a realidade vivida pelo aluno se efetive junto ao aprendizado adquirido dentro da sala de aula. O que foi verificado durante a pesquisa é que na maioria das escolas a inclusão é vista apenas como um meio de socialização do aluno, e que isso por si só já bastaria para a efetivação dessa inclusão.

Mediante a entrevista realizada com as professoras, percebemos que a inclusão é um desafio muito grande, e que nem todos estão preparados ou querem estudar mais sobre o assunto.

Nossa hipótese está ligada ao mundo da inclusão e as relações que os docentes estabelecem com esse tema. Também abordamos como o docente pode aperfeiçoar a sua prática para trabalhar com os alunos inclusivos e se a formação docente suprir as necessidades práticas que ele precisa para que obtenha resultados positivos com seus alunos de inclusão.

As hipóteses são confirmadas, diante das respostas obtidas pelas professoras, que afirmam conhecer a inclusão, porém são negadas quanto a hipótese de que elas não pensam em inclusão, pois isso faz parte da realidade da escola. Com relação ao aperfeiçoamento da prática pedagógica, a hipótese levantada é confirmada nas respostas das duas professoras pois elas admitem que há a necessidade de aperfeiçoamento dos professores com cursos de especialização para se obter um olhar mais direto para essa prática, corroborando com a hipótese de que a formação docente é insuficiente para se trabalhar com a educação inclusiva.

O objetivo da presente pesquisa, era verificar as dificuldades encontradas na formação docente na educação inclusiva bem como os principais motivos da inclusão, a capacitação e qualificação da prática docente e a reflexão sobre qual melhor caminho que a formação docente terá dentro da inclusão.

Os resultados levam a crer que os objetivos pretendidos, foram alcançados mediante os embasamentos teóricos estudados, identificamos que a inclusão é algo muito complexo e que os motivos que levam a inclusão escolar muitas vezes passam apenas pela obrigatoriedade imposta pela lei. A capacitação e qualificação docente por sua vez, foram respondidas tanto pelos teóricos como pelas respostas das professoras das escolas A1 e B2. Em suma, o melhor caminho para a reflexão sobre a formação docente dentro da inclusão, passa por dois momentos, o do professor comprometido que realmente busca sua capacitação dentro da área inclusiva e, portanto, faz a diferença dentro da sala de aula quando apoiada pela gestão escolar e aquele professor que inclui na forma obrigatória da lei e não pensa em capacitar-se para melhorar sua prática e incluir o aluno efetivamente.

Para terminar concluímos que nossos objetivos foram alcançados dentro da pesquisa, pois confrontando as evidências e a teoria estudada, conseguimos compreender a inclusão dentro de um contexto geral, e que o caminho ainda é longo, pois ainda estamos presos a ideia de uma inclusão baseada na obrigatoriedade da lei.

Enfim é preciso muito mais que uma lei para que a inclusão se torne uma realidade digna e que dê ao aluno de inclusão o merecido olhar que ele mereça.

Conclui-se que é necessária a realização de pesquisas mais abrangentes e aprofundadas, com amostragem mais significativa para que resultem em ações práticas no âmbito da inclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Atendimento Educacional Especializado: Brasília 2007.

BRASIL, Revista da Educação Especial/ Secretaria da Educação Especial v. 1 n. 1 out 2005-Brasília 2008.

CARNEIRO, M.A. O acesso de alunos com deficiências às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações .4. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CARVALHO, R.E. Educação inclusiva: com pingos nos “is”.8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CUNHA, C. A práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva. 5. ed. São Paulo: 2015.

DUEK, V.P. Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. Educação em Revista. Educ. rev. vol. 30 n.2 Belo Horizonte, April/June, 2014.

FIGUEIREDO, R.V. de. A formação de professores para inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, M.T.E.(Org). O desafio das diferenças nas escolas.5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. cap.8,

p.141-145.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 297 p. ISBN 85-224-5758-8.

MACHADO, R. Educação inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. In: MANTOAN, M.T.E.(Org). O desafio das diferenças nas escolas. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.Cap. 5, p .69-75.

MANTOAN, M.T.E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M.T.E.et al. A integração de pessoas com deficiência. São Paulo Memnon,1997.

MARTINS, L.M. O Legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L.M.; NEWTON, D. (Orgs.) Formação de Professores: Limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MAZZOTTA, M.J.S. Educação Especial no Brasil. História e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. Revista Brasileira de Educação v.11 n. 33 set/dez. 2006.

RAMOS, R. Passos para a INCLUSÃO. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, R. Passos para a INCLUSÃO. 4. ed. São Paulo: Cortez,2008.

RAMOS, R. Passos para a INCLUSÃO. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, M. T. da C. T. dos. Inclusão escolar: desafios e perspectivas. MANTOAN, M. T. E. (Org). O desafio das diferenças nas escolas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. Cap. 8, p. 147-151.

UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial. São Paulo, 2008.

OS CAMINHOS PARA A EQUIDADE

GRAZIELLA MELITO FACCI

RESUMO

A inclusão e os caminhos para equidade dizem respeito à administração, alteração e ajuste das instituições de ensino avançado às várias barreiras de aprendizado e envolvimento da população estudantil, com o objetivo de conceber processos de formação abrangente em programas acadêmicos e que estes incentivem a formação de professores inclusivos: gerar processos de investigação sobre o tópico da instrução aberta e qualidade educativa com uma abordagem inclusiva. A instrução aberta envolve uma perspectiva distinta da instrução comum baseada na diversidade e não na uniformidade, ou seja, as instituições de ensino avançado devem incentivar e enaltecer a variedade cultural de seu corpo estudantil para encorajar sua participação como indivíduos com direitos.

Palavras-chave: Aquisição de conhecimento; Ensino Aberto; Capacitação.

INTRODUÇÃO

É imprescindível abordar e compreender o conceito de educação inclusiva e suas dimensões, a fim de evitar cair em interpretações equivocadas. Nesse contexto, a integração educacional promove a identificação dos obstáculos ao aprendizado e a participação de um determinado grupo social em sua respectiva situação de aprendizagem na sala de aula. Trata-se de uma forma de educação direcionada a uma parcela minoritária da população estudantil, que incorpora os direitos constitucionais às políticas e estratégias, definindo seu propósito e refletindo sobre o processo de ensino-aprendizagem-avaliação para diferentes grupos populacionais, identificando obstáculos ao aprendizado e garantindo atenção à diversidade.

Os princípios dos direitos humanos estabelecidos na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança de 1989 e na Declaração e Plano de Ação de Salamanca da UNESCO de 1994 contribuem para fortalecer o conceito de educação inclusiva. Seu objetivo é promover o respeito ao direito à educação dos alunos que enfrentam qualquer tipo de obstáculo ao aprendizado, facilitando espaços de diálogo entre os grupos sociais que ingressam nas instituições de ensino superior, sejam elas públicas ou privadas, com o intuito de promover o conhecimento e avaliar sua condição étnica, social, política, econômica, cultural, linguística, física e geográfica, entre outras.

Ao fazer um diagnóstico, percebe-se que nas últimas décadas houve uma fragilidade nas políticas públicas relacionadas à inclusão educacional, especialmente no ensino superior, uma vez que algumas delas se baseiam em políticas compensatórias que se traduzem em bolsas de estudo, entre outras medidas, tentando corrigir as disparidades de um sistema econômico e social desigual.

Portanto, há um discurso bastante ambíguo e pouco comprometimento com o ensino superior. Verifica-se que as universidades continuam a conceber o estudante universitário como um "herdeiro" de um patrimônio cultural que conhece e se apropria de códigos hegemônicos, o que é absolutamente irrealista. Assim, os discursos, as linguagens, assim como as metodologias e didáticas, reproduzem desvios e efeitos paradoxais.

A inclusão é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade da educação básica e superior, pois para que os estudantes com e sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender as diferenças. (FAVERO, 2007, p.40)

As instituições de ensino superior têm enfrentado o desafio da disparidade e da dependência, implementando uma variedade de mecanismos visando à inclusão. Entre eles, ampliar a oferta de cursos, dentro da lógica do mercado, flexibilizar os critérios de admissão, oferecer bolsas e auxílios institucionais, propiciar tutoria e aconselhamento. No entanto, a maior oportunidade de acesso às universidades não conseguiu superar a desigualdade e não resultou em uma maior diversidade cultural.

Portanto, a inclusão refere-se ao exercício do acesso universal para jovens que, historicamente, foram privados da oportunidade de ingressar no ensino superior. Atualmente, essa questão - que aparentemente foi resolvida - é deixada para diversas entidades com diferentes ofertas, porém, a permanência desses jovens não é necessariamente mediada por políticas e mecanismos que permitam que eles compreendam os novos códigos e linguagens.

Dessa forma, práticas e estilos de ensino continuam sendo reproduzidos como se estivéssemos lidando com "herdeiros". Além disso, há uma discriminação prévia em relação a esses jovens em comparação com estudantes de instituições públicas ou com formação mais privilegiada. O resultado disso é a frustração e o desespero dos jovens que ingressam no ensino superior em busca de novas oportunidades, mas acabam desistindo devido aos baixos retornos e enfrentando

uma grande divisão. Portanto, além de perpetuar a situação de desigualdade, há divisões contínuas e sonhos não realizados.

A inclusão, então, exige compromissos éticos tanto das instituições de ensino superior quanto do Ministério da Educação e dos indivíduos, pois os jovens e suas famílias depositam confiança e esperança na mobilidade social que nunca chega, já que a educação está nas mãos do mercado. A universalização do ensino superior exige, como imperativo moral, a regulamentação das universidades, a revisão dos currículos e a monitorização contínua de processos de qualidade e relevância de gestão que evidenciem políticas e dispositivos adequados.

Dessa forma, a entrada de jovens "diferentes" no ensino superior requer uma mudança nas abordagens de discussão, situando e imaginando uma educação que leve em consideração as diversidades sociais presentes nas instituições de ensino superior. Isso exige o reconhecimento de que transformações têm ocorrido nos espaços educacionais, tanto em termos de mapeamento quanto na emergência de novos atores sociais, o que implica um novo arquétipo de gestão e, portanto, a definição de objetivos com outros princípios. Portanto, é necessário exigir sistemas educacionais que se adaptem de forma pertinente aos contextos e demandas culturais, concebendo uma nova abordagem que, além da preocupação com o conhecimento e as habilidades, valorize a preocupação com os indivíduos que ingressam nesse ambiente.

Exercer ou direcionar a educação requer necessariamente que ela seja inclusiva e que avance na direção da educação para todos. Essa abordagem deve assumir a forma de uma formação relevante, adequada e contextualizada, levando em consideração as diferenças contextuais e culturais, e contemplando metodologias de ensino e ritmos de estudo apropriados.

A IGUALDADE NA EDUCAÇÃO

A igualdade na educação implica em garantir que todos tenham acesso sem discriminação, promovendo a inclusão e reconhecendo as diferenças como elementos enriquecedores de uma sociedade mais justa e democrática. Essa demanda social tem sido impulsionada pelos próprios estudantes, que através de movimentos sociais, têm levantado discussões sobre política no ensino superior.

A diversidade é a manifestação plural das diferenças, e não deve ser vista como negação, discriminação ou exclusão, mas sim como o reconhecimento de que todos fazem parte de uma mesma comunidade que nos inclui. É a aceitação do outro, possibilitando a reciprocidade, complementaridade, corresponsabilidade e integração. A diversidade é o reconhecimento do direito de cada pessoa ser diferente e exercer essa individualidade. Quando esse direito é aberto às diferenças, a amplitude da experiência humana é ampliada, permitindo maior pluralidade e liberdade de escolha. Podemos entender a diversidade através de diferentes metáforas. Uma delas é o papel rasgado e amassado, onde as possibilidades de reconfiguração são limitadas. Outra é o espelho quebrado, onde as conexões são interrompidas e não há coerência. Há também o modelo do quebra-cabeça, onde a integração é ortodoxa, permitindo pouca margem para inovação e melhoria. Em seguida, temos a holografia, onde cada parte reflete a imagem do todo. Por fim, encontramos o caleidoscópio, onde cada revelação resulta de um jogo multifatorial de possibilidades amplamente abertas. Acredita-se que a diversidade e a inclusão que buscamos se aproximam mais dos modelos de holografia e caleidoscópio, onde a integração é flexível e propicia margens para inovação e melhoria.

A educação desempenha um papel fundamental na capacitação dos indivíduos para participar e promover esses processos de renovação e enriquecimento cultural. Ela valoriza as respostas estabelecidas pela cultura, mas também estimula o questionamento e a formulação de novas perguntas diante de desafios inéditos. Portanto, a educação não pode se isolar da interação ativa com as complexas e diversas condições da realidade. Assim como a cultura, a educação está em constante reavaliação, baseada em respostas abertas que, quando esgotadas, geram novas perguntas.

O livre questionamento político tem se consolidado como uma ferramenta de inclusão. No entanto, a inclusão não pode se limitar apenas ao acesso à educação. É necessário considerar várias dimensões da inclusão, levando em conta fatores sociais, socioeconômicos, realidade familiar, crenças, expectativas dos alunos, bem como as barreiras econômicas, acesso à informação, capital social e cultural, redes de apoio e oportunidades de emprego. Do ponto de vista educacional, é importante considerar a trajetória do aluno desde a pré-escola até o ensino médio, identificando e superando barreiras de admissão, desafios de retenção e garantindo uma formação adequada e oportuna.

O que vem antes requer a implementação de capacitação da sociedade, alterações estruturais e transformações profundas na maneira de compreender o mundo. Levando em consideração todos esses elementos mencionados e outros que surgem, a educação deve se mover em direção a um conceito abrangente de inclusão, o que requer o suporte de políticas públicas e uma gestão institucional adequada.

A inclusão como prática educacional tornou-se um tema de pesquisa relevante no contexto brasileiro. Conforme o artigo

3º da Declaração de Jomtien (WCEFA, 1990), é necessário adotar medidas que garantam o acesso equitativo à educação para todos, especialmente para aqueles que possuem formas únicas de desenvolvimento e que estiveram excluídos de oportunidades de aprendizado por muitos anos.

O Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993), a Declaração Mundial de Educação para Todos (WCEFA, 1990) e o documento de Salamanca (UNESCO-MEC, 1994), assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), reafirmam os princípios da escola inclusiva, defendendo a matrícula de alunos com deficiência, preferencialmente, em escolas regulares. Esses movimentos demandam esforços por parte dos governos para implementar ações:

-[...] dar a mais alta prioridade política e organizacional à melhoria de seus sistemas educacionais para que possam incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais;

- adotar por lei ou como política, o princípio da educação inclusiva que permite que todas as crianças sejam matriculadas em escolas regulares, a menos que haja fortes razões para agir de outra forma;

- Desenvolver projetos demonstrativos e estimular intercâmbios com países que tenham experiências de escolarização inclusiva;

- Garantir que, no contexto da mudança sistemática, os programas de formação de professores, tanto inicial como continuada, sejam orientados para atender às necessidades da educação especial em escolas inclusivas (UNESCO, 1994, p.1-2, Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais).

Nessa visão, o sistema educativo do Brasil deve ter a capacidade de atender à diversidade de aprendizagem de todos os alunos em uma sala de aula regular, incluindo aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação, termo oficial da educação especial (BRASIL, 2007).

ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Ao abordar as formas de estruturação do sistema educacional brasileiro, Bueno (2002) destaca a importância das políticas públicas para a formação de professores, a fim de superar as formas de exclusão presentes nas escolas. Nesse sentido, observa-se no contexto nacional brasileiro a portaria interministerial nº 1.793, de dezembro de 1994, que faz recomendações:

Art. 1º [...] incluir a disciplina "aspectos ético-político-educativos da normalização e integração de pessoas com necessidades especiais", prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as graduações.

Art. 2º Recomendar a inclusão de conteúdos relacionados aos aspectos Ético-Político-Educativos da Normalização e Integração das Pessoas com Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciências da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), o curso de Serviço Social e outros cursos superiores, de acordo com suas especificidades.

Art. 3º Recomendar para manutenção e ampliação dois cursos complementares, de graduação e de especialização organizados para as diversas áreas da Educação Especial (BRASIL, 1994).

Para reiterar as recomendações do decreto, em 20 de dezembro de 1999, foi promulgado outro número 3.298, que destaca, no parágrafo segundo do artigo 27, as competências do Ministério da Educação:

Art. 2º Ministério da Educação, no âmbito de sua competência, expedirá instruções para que os programas de ensino superior incluam em seu conteúdo curricular itens ou disciplinas relacionadas às pessoas com deficiência (BRASIL, 1999).

A partir desse documento, foi aprovada a Lei 10.172 (Brasil, 2001a) em 9 de janeiro de 2001, estabelecendo quais aspectos da educação especial deveriam ser incorporados nos diferentes cursos de graduação, como parte do processo de formação de professores para uma escola inclusiva. Apoiando essa proposta, a portaria interministerial 555, de 5 de junho de 2007, destaca especialmente a "[a] formação de professores para atendimento educacional especializado e outros profissionais da educação para inclusão escolar; articulação entre diversos setores na implementação de políticas públicas" (BRASIL, 2007).

De modo geral, os professores recém-formados enfrentam dificuldades ao lidar com a presença de alunos com deficiência na sala de aula.

Com o objetivo de garantir uma formação docente que inclua os alunos da educação especial em todas as atividades escolares, é necessário considerar um conjunto de conteúdos específicos que auxiliem no exercício profissional nas escolas regulares. Algumas políticas públicas têm orientado a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva e, embora de forma gradual, existem medidas nesse sentido: o artigo 29, parágrafo II, da lei nº 7.853 (BRASIL, 1989), de 24 de outubro de 1989; o Decreto 3.298 (BRASIL, 1999), de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Política Nacional de Integração da Pessoa com Deficiência, e o Re-

gulamento de Proteção:

Art. 29. As escolas e instituições de educação profissional oferecerão, se necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades das pessoas com deficiência, tais como:

I - adequação de recursos pedagógicos: material pedagógico, equipamentos e currículo;

II - formação de recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados; e

III - adequação de dois recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação (Brasil, 1999: 1 gritos nossos).

Dentre os referidos documentos, as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Pedagogia indicam conteúdos específicos na formação de professores para atender às demandas educacionais do referido público (Brasil, 2008), além de prever as seguintes funções para o exercício da docência (Brasil, 2006):

[...]

V- Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas de dois alunos nas relações individuais e coletivas;

[...]

VII - relacionar as linguagens dos dois meios de comunicação com a educação nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

[...]

IX - identificar os problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, interativa e propositiva na fase das realidades complexas, de modo a contribuir para a superação das exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, políticas e outras;

[...]

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gênero, faixes geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, opções sexuais e outras (BRASIL, 2006, p. 2).

Como um direito social, fortalece, por um lado, a defesa da educação pública, gratuita, secular, participativa, inclusiva e de excelência para todos, e, por outro lado, a universalização do acesso, a extensão da carga horária escolar e a garantia de sucesso na trajetória educacional de crianças, adolescentes, jovens e adultos, em todas as fases e modalidades. Esse direito é concretizado no contexto do desafio de superar as disparidades e reconhecer e respeitar a diversidade (BRASIL, 2010, p. 31).

Posteriormente, o mesmo documento declara:

[...] os sistemas educativos devem garantir a implementação efetiva de uma política educativa como garantia da transversalidade da educação especial na educação, independentemente do não funcionamento desta frequência escolar, independentemente da formação docente. Para isso, propõe-se disseminar uma política voltada para a transformação de dois sistemas educacionais em sistemas inclusivos, que contemplem a diversidade em termos de igualdade, por meio de estrutura física, recursos materiais e humanos e apoio à formação, com qualidade social, de gestores e educadores em escolas públicas. Esta deve ter como princípio a garantia dos direitos à igualdade e à diversidade étnico-racial, de gênero, idade, orientação sexual e religiosa, bem como a garantia de direitos aos alunos com deficiência. (BRASIL, 2010, p.32-33)

No entanto, a educação em andamento deve ser uma das alternativas de aprimoramento profissional e a oportunidade de capacitar o professor para lidar com as diversidades na sala de aula.

A INCLUSÃO E O USO DA TECNOLOGIA

Grande importância tem sido atribuída à utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na formação de professores para atuar na educação especial. A reestruturação do sistema educacional, sob a perspectiva da inclusão, surgiu com o objetivo de garantir recursos, estratégias e serviços alternativos e diversificados para atender à demanda de alunos que necessitam de atendimento educacional especializado (AEE) (GIROTO, POKER E OMOTE, 2011).

Nessa abordagem, tem sido incumbida ao professor a tarefa de utilizar diferentes estratégias e tecnologias de informação e comunicação. Giroto, Poker e Omote (2011) também afirmam que, entre as mudanças que os professores devem incorporar em sala de aula, destaca-se o uso das TIC, uma vez que a legislação assegura aos alunos que frequentam salas de recursos multifuncionais - para a oferta do PREPA - ou disponibilidade de diversas tecnologias nas instituições de ensino. Esses autores apontam que o uso das TIC é de extrema importância para o desenvolvimento integral dos alunos: "[...] somos professores a serviço dos milhares de professores que estão sendo formados para atuar na rede pública de ensino, mas estão cientes disso, sobre [seu] uso, na prática pedagógica".

Isso representa mais uma lacuna no

processo de formação de professores, pois eles não estão preparados para trabalhar com recursos didático-pedagógicos que possam substancialmente apoiar o desenvolvimento de suas salas de aula e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Por outro lado, a Resolução CNE/CP nº 1, de 2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), estipula que o graduado deve estar apto a utilizar essas ferramentas no desenvolvimento de seu trabalho educacional.

No entanto, a existência de recursos tecnológicos na escola, bem como a ampliação do acesso a eles, não garante seu uso adequado pelo professor, que muitas vezes não possui competência para utilizar tais ferramentas de ensino. Além disso, os próprios cursos de Pedagogia não contemplam disciplinas que preparem os futuros profissionais para o uso das TIC em seus currículos (GIROTO, POKER E OMOTE, 2011, p. 21-22).

É importante ressaltar que também existem alunos com NEE em alguns cursos. A pesquisa constatou que os professores do ensino superior tendiam a associar significados interligados, na maioria das vezes, a ideias, concepções e superstições baseadas em sentimentos de medo, horror e luto, ou que, segundo a autora, podem desestabilizar a prática de ensino.

Continuando o estudo de (2005), é possível identificar que os professores reforçam algumas diferenças individuais em certos alunos, indiretamente estigmatizando suas deficiências, como pode ser visto no seguinte trecho da entrevista:

[...] tive uma professora que reprovou para eu não reivindicar a sexta série, porque era bom para mim, porque eu tenho problema de audição. E que muitas pessoas que não têm algum tipo de deficiência não recebem tanto. Eu estava deprimido. Nove pra mim é nota boa, sei que as notas em si não expressam aprendizado, mas eu queria aproveitar ao máximo, aprender, me aprimorar [...]. (Elaine, uma estudante surda entrevistada) (GIROTO, POKER E OMOTE, 2011, p. 7).

É essencial que o profissional encarregado de atender a essas pessoas seja adequadamente treinado durante seu processo de formação, a fim de responder, na prática, às demandas resultantes das mudanças políticas em relação à educação inclusiva. Com base nessas declarações e nas diretrizes constitucionais estabelecidas na legislação brasileira, este estudo teve como objetivo identificar os currículos dos cursos de Pedagogia e outras graduações de acordo com as disposições da Resolução 5.626/05 (BRASIL, 2005), que exige a inclusão da disciplina de livro, e a Portaria Interministerial 1.793/94 (BRASIL, 1994), que orienta a inclusão de conteúdos e/ou disciplinas relacionadas aos fundamentos da educação especial, inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração de estudantes com limitações e desordens requer uma abordagem cooperativa e multidisciplinar. Os professores devem colaborar com outros profissionais, como psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, para garantir que cada aluno receba o apoio adequado para alcançar seu potencial máximo.

Além disso, os educadores devem estar cientes dos recursos disponíveis para auxiliar na inclusão, como tecnologias assistivas e materiais adaptados. É crucial que os professores estejam atualizados sobre as leis e políticas de inclusão, a fim de garantir que seus alunos tenham acesso aos recursos e serviços a que têm direito.

Promover uma dinâmica de inclusão educacional e social requer o desenvolvimento de planos de ação abrangentes, nos quais todos esses elementos se complementem e sejam alocados recursos para uma política de inclusão abrangente, que deve ser respaldada por políticas públicas educacionais.

Da mesma forma, é necessário abordar criticamente a categoria de inclusão em várias disciplinas, pois muitas vezes se refere a aspectos socioeconômicos, permitindo a implementação de mecanismos e dispositivos para nivelar ou agir afirmativamente diante de um sistema social extremamente desigual. Nesse sentido, sua concepção e prática são corretivas e hierárquicas, ou seja, têm o poder e o capital para incluir.

A inclusão exige a adoção de medidas que garantam que todas as crianças e jovens tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais ou econômicas. Isso pode envolver a adaptação de materiais didáticos, a disponibilização de suporte pedagógico especializado, a promoção de ambientes acolhedores e inclusivos, e o aprimoramento da capacitação dos professores para lidar com a diversidade de seus alunos.

Essa abordagem não é apenas importante para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, mas também para promover a igualdade social e a diversidade cultural. Quando as escolas são inclusivas, elas criam ambientes nos quais as diferenças são valorizadas e respeitadas, e isso pode ter um impacto positivo na sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, P., & PASSERON J. Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Barcelona: Fontamara. 1996.

BRASIL. LEI Nº 9.394/96, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=84751>. Acesso em 2 out. 2023.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 15 out.2023.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em 15 out.2023.

FAVERO, Maria Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa P.; MANTOAM, Maria Thesa Eglér. Atendimento Educacional Especializado- Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas. Brasília DF: Editora UnB, 2007.

GIROTO, CRM; PÔQUER, RB; E OMOTE, S. (orgs.). As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas, Marília: Cultura Acadêmica. 2011.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Guia para garantir a inclusão e a equidade na educação. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf. Acesso em 05 out. 2023.

UNESCO (1994) Declaração Mundial de Educação para Todos e Diretrizes de Ação para o Encontro das Necessidades Básicas de Aprendizagem, UNESCO: Brasil. UNESCO (1994) Formação de professores: Necessidades especiais na Sala de Aula. UNESCO: Paris. (Traduzido pelo Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação de Portugal). 1994.

UNESCO. Educação inclusiva: o caminho para o futuro. XLVIII Conferência Internacional sobre Educação., Genebra. 2008.

UNESCO. Princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1997.

WCEFA. Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien: Conferência Mundial sobre Educação para Todos-UNESCO. 1990.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO DURANTE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

IEDA CRISTINA BENEVIDES

RESUMO

O lúdico tem uma grande importância na alfabetização, pois permite que a criança desenvolva habilidades fundamentais para a aprendizagem, como a criatividade, a imaginação, a curiosidade, a motivação e a autoestima. Além disso, o lúdico permite que a criança aprenda de forma mais prazerosa e significativa, o que pode melhorar sua retenção de informações e seu engajamento na atividade de aprendizagem. Brincar é um direito legítimo da infância e representa um aspecto crucial do desenvolvimento físico, intelectual e social da criança. Este artigo pretende ajudar a compreender os benefícios da brincadeira e porque ela deve ser parte integrante da educação de crianças pequenas. O brincar como meio ou contexto no desenvolvimento da alfabetização precoce tem sido intensamente investigado nas últimas duas décadas. Durante o artigo pode se notar que há uma conexão entre o jogo imaginativo e a alfabetização, e também que fatores ambientais físicos e sociais podem influenciar favoravelmente a qualidade do jogo e a aquisição da alfabetização durante os primeiros anos. Os autores que corroboram com o tema observam que ainda existem lacunas no conhecimento e que esta é uma área fértil para hipóteses que requerem mais investigação e construção de teorias. Além disso, a discussão das implicações sugere que esta área de pesquisa desfruta de uma comunicação dinâmica com a prática e as políticas na educação infantil e no desenvolvimento.

Palavras-chave: Benefícios; Desenvolvimento; Infância.

INTRODUÇÃO

A instrução direta em habilidades básicas de alfabetização é recomendada como um complemento às estratégias relacionadas ao brincar, presumivelmente mesmo para crianças em risco de não aprender a ler e de fracasso escolar.

As metas de alfabetização precoce com pedagogia lúdica são incorporadas a um conjunto mais amplo de metas para a educação infantil. A pesquisa em pedagogia lúdica busca contribuir com a educação infantil para interromper a oscilação do pêndulo entre o jogo livre e a instrução direta e outros métodos formais.

Brincar é como as crianças aprendem sobre o mundo, elas mesmas e umas às outras. Faz parte do desenvolvimento saudável tanto quanto comer vegetais, ler livros juntos e ter um boa noite de sono.

Não existe maneira certa ou errada de jogar. Pode ser qualquer coisa, desde enfiar a mão no purê de batatas a brincar com videogames ou olhar pela janela.

As crianças não precisam de brinquedos extravagantes ou certificados para brincar. Eles precisam de tempo, espaço e liberdade para explorar as ideias que os interessam. Não importa a aparência, quando as crianças brincam, elas aprendem.

Durante a brincadeira, as crianças esticam a imaginação. Eles criam jogos de faz de conta ou se perdem em mundos de mentira. As crianças apresentam soluções diferentes ao mesmo tempo que aumentam a sua confiança. Eles fazem suas próprias regras e aprendem como segui-las ou adaptá-las conforme necessário. Essas são habilidades úteis para navegar na vida e desenvolver relacionamentos com outras pessoas.

O jogo simbólico é a habilidade de imaginar um objeto como outro. Por exemplo, um palito, um balde e pinhas podem se tornar uma colher de cozinha, uma panela e ingredientes saborosos. O jogo simbólico é uma parte importante do desenvolvimento saudável. Ele desenvolve habilidades de que as crianças precisam para aprender e resolver problemas no futuro. Também melhora a criatividade, o que contribui para o sucesso ao longo da vida de uma pessoa.

A brincadeira não estruturada é o momento em que as crianças dirigem suas próprias brincadeiras. Eles não estão vinculados a horários ou atividades dirigidas por adultos. Brincadeiras não estruturadas ajudam o cérebro da criança a se desenvolver de maneira positiva. Ele fortalece e aumenta as conexões neurais no cérebro. Esses são os caminhos do cérebro que usamos para pensar.

Brincadeiras não estruturadas também ajudam a construir e fortalecer o córtex pré-frontal do cérebro. Esta área influencia a forma como a criança aprende, resolve problemas e adquire conhecimento sobre o seu ambiente.

Quando os adultos se sentem oprimidos, recuamos para atividades que nos acalmam. Vamos à academia, cantamos karaokê com os amigos, caminhamos pela vizinhança, arrancamos as ervas daninhas do jardim ou jogamos um jogo de tabuleiro. Essas atividades são mais do que uma distração. Eles são uma forma de trazer a diversão de volta às nossas vidas e nos conectar com as coisas que nos ajudam a aterrar.

As crianças são iguais, embora precisem de muito mais brincadeiras. Brincadeiras frequentes e diárias podem ajudar a reduzir a ansiedade, o estresse e a irritabili-

dade. Também ajuda a aumentar a alegria e a autoestima.

Os adultos que observam as crianças brincando podem ajudá-los a compreender melhor as emoções, dando-lhes nomes. Por exemplo, "Parece que você está nervoso por ir para a escola amanhã". Ouvir e fazer perguntas mostra às crianças que os adultos se importam. Comunica que seus sentimentos e experiências são importantes.

O jogo é um excelente professor. Por meio da brincadeira, as crianças aprendem a navegar pelo mundo de uma forma que possam compreender e processar. Eles exploram como trabalhar em grupos, compartilhar, negociar, resolver conflitos e falar por si próprios.

As crianças nascem programadas para aprender a linguagem. Desde o nascimento, eles desenvolvem habilidades de linguagem e alfabetização por meio de brincadeiras e interações. Bebês e crianças aprendem novas palavras quando os adultos descrevem o que veem, ouvem e fazem. Canções e poemas conectam sílabas a batidas. Isso ajuda as crianças a desenvolverem habilidades de escuta e aprender sobre os sons nas palavras.

Através da brincadeira, as crianças aprendem sobre a estrutura da comunicação. Eles podem praticar a conversa para frente e para trás, mesmo que não consigam falar! Compartilhar histórias em livros, oralmente ou em brincadeiras de faz-de-conta, ajuda-os a entender quem são e seu papel na comunidade. As histórias também ensinam como a linguagem funciona e como as narrativas são estruturadas.

Conforme as crianças entram na escola, brincar continua a ser importante. A pesquisa mostra que os alunos prestam mais atenção ao seu trabalho após um intervalo não estruturado para brincar.

O LÚDICO EM UMA PERSPECTIVA DE CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DA CRIANÇA

O estudo da ludicidade relacionado à construção da autonomia na Educação Infantil é de suma importância para a identidade da criança. Na atualidade tem-se falado muito sobre o brincar na Educação infantil com foco na aprendizagem dos alunos, esquecendo que o brincar também é fundamental para que a criança possa desenvolver-se de forma criativa, coletiva e autônoma. De acordo com os RCN da Educação Infantil:

A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil. (RCNEI,1998, p.27).

O lúdico possibilita a construção da memória do aluno, atenção e outras capacidades. Durante as atividades lúdicas percebe-se que o aluno expressa com mais intensidade suas vontades e ideias no momento das brincadeiras, sendo elevada sua autoestima.

Quando acompanhamos essas manifestações no espaço educativo verificamos que as crianças sentem-se mais independentes, durante o brincar. Consequentemente, identificamos claramente certas capacidades que denotam coragem, liderança, ousadia por parte de muitas crianças inseridas no contexto das atividades lúdicas.

A ludicidade na Educação Infantil constituiu-se nos últimos anos como uma rica ferramenta de elevar o gosto pelo aprender assim como pelo desenvolvimento integral do ser infantil.

Para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca. (RCNEI,1998, p. 28).

Durante as brincadeiras percebe-se que os pais, alunos, professores, supervisores e educadores de um modo geral devem voltar sua atenção para uma educação baseada nos princípios de autonomia.

EDUCAÇÃO LÚDICA

Anteriormente o papel do professor era transmitir conhecimentos e os educandos eram agentes indiferentes da aprendizagem, ou seja, o ensinar foi confundido com o transmitir, com isto não se levava em conta a necessidade real do aluno. Porém hoje o que se sabe é que a aprendizagem só acontece em decorrência do ensino, que só acontece pelo processo de busca do conhecimento e quando o educador tem uma ação facilitadora.

No processo educacional cada aluno, passa a ser um desafio á capacidade do professor, que fica responsável em despertar nele o interesse pela aprendizagem. Sendo o jogo um instrumento de ensino e aprendizagem, neste contexto ele ganha espaço, pois, permite ao educador a condição de condutor e avaliador desta aprendizagem.

O educar pela via da ludicidade sugere uma nova postura existencial, é preciso que os educadores reconheçam o real significado do lúdico para aplicá-lo adequadamente, de forma a estabelecer a relação entre o brincar e o aprender a aprender. (SANTOS, 2001, p.15).

À medida que o lúdico mostra a contradição entre obrigação e prazer, o faz-de-conta que se interpõe por meio do lazer, revela a realidade. Por conseguinte, abre possibilidades pedagógicas amplas, pois os conteúdos das atividades de lazer podem ser altamente educativos.

Para o educador as atividades lúdicas servem como parceiras, na educação infantil, nessa medida, elas contribuem para que o processo de ensinar se torne agradável e permita que a criança aprenda de maneira espontânea e significativa. A esse respeito, sua importância, portanto, é evidente e indiscutível, contudo, o fato é saber se de fato os professores sabem disto, o quanto o teórico e o pratica das interações lúdicas, nas práticas pedagógicas são essenciais neste processo de ensino e aprendizagem. Neste processo deve estar pautada sempre a relação, entre professor e aluno, aluno e aluno e professor e funcionário, para que as atividades pedagógicas desenvolvidas sejam capazes de atingir o objetivo de ter interações com mais qualidade.

Em toda história do homem seja ela individual ou coletiva é resultado do seu convívio social, pois o indivíduo cria maneiras de se relacionar com o mundo. É errôneo basear-se apenas no fator biológico, ao tratar de desenvolvimento sem levar em conta os diversos elementos e ações que são estabelecidas ao longo da vida. Por isto na formação individual de cada um, leva-se em conta sua interação com os objetos e com os outros seres humanos.

Tendo isto claro, o processo de aprendizagem é constante e não um fator isolado, por este motivo, é que cada estágio da vida tem desafios que contribui para o seu desenvolvimento. Por conseguinte, o ser humano tem necessidade de ter contatos com outras pessoas para acrescentar e/ou construir novos conceitos.

Portanto as manifestações de interações só existem por causa de outro ser social, ou seja, devido as trocas e assim por diante. Para tratar das interações por meio do lúdico, vale ressaltar que o conhecimento não está no brinquedo e nem no sujeito, mas na interação entre ambos. E para formalizar a frase dita acima, de acordo com o dicionário Aurélio interação significa, "Fenômeno que permite a certo número de indivíduos constituir-se em grupo, e que consiste no fato de que o comportamento de cada indivíduo se torna estímulo para outro". Então interagindo com os brinquedos ou professores e sofrendo a ação destes, a criança tem a oportunidades de ampliar sua capacidade de conhecer, isto é o processo de aprendizagem

REFLEXÕES SOBRE OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS

Os jogos e as brincadeiras na Educação Infantil constituem ferramentas de suporte para a aprendizagem da criança e como instrumento principal do trabalho do professor durante o processo ensino aprendizagem.

Com a ausência dos jogos e das brincadeiras a criança acabará perdendo etapas importantes para o seu desenvolvimento, podendo consequentemente desenvolver estresse, agressividade e lentidão mental, segundo Dante (1998).

A psicologia provou que a participação dos jogos e brincadeiras no cotidiano da criança, trazem bons resultados na formação do "eu", ou seja, por meio da brincadeira a criança além de desenvolver diferentes aspectos como o afetivo, o social, o físico e o cognitivo, ao mesmo tempo aprende a compreender o mundo que a cerca.

Os jogos e as brincadeiras apresentam uma série de alternativas que auxiliam na construção do conhecimento, nos quais a criança apropria-se de conhecimento de forma muito agradável e interessante.

De acordo com Dante (1998, p. 49):

As atividades lúdicas podem contribuir significativamente para o processo de construção do conhecimento da criança. Vários estudos a esse respeito vêm provar que o jogo é uma fonte de prazer e descoberta para a criança.

As práticas lúdicas devem oportunizar o desenvolvimento, a aprendizagem, o conhecimento e a interação da criança com seus pares e os demais indivíduos com quem convive. Para garantir que isso aconteça, o professor deve atentar-se às limitações e particularidades de cada aluno, considerando sempre o conhecimento prévio da criança, por meio de sondagem, para uma atividade lúdica contextualizada e significativa.

Por meio da brincadeira a criança reproduz o discurso externo e o internaliza, construindo seu próprio pensamento. Segundo Vygotsky (1989, p. 87), a "brincadeira no desenvolvimento infantil é um importante suporte para a mente, contribuindo com as diferentes formas de pensar e realizar suas ações simbolicamente". Assim a criança se diverte, raciocina e aprende de maneira simples e descontraída sem perceber cobrança da sua aprendizagem.

Piaget (1987, p. 6), faz uma reflexão de que "brincando a criança é capaz de assimilar o mundo exterior às suas próprias necessidades, mesmo sem se adaptar às realidades que estão a sua volta". Para esses pesquisadores do desenvolvimento infantil, o brincar não é simplesmente um passatempo, mas sim, uma forma de contribuir na formação e no desenvolvimento psicossocial da criança,

ajudando-a adquirir comportamentos que lhe servirão de base para o desenvolvimento das suas atividades na vida adulta, sejam elas físicas ou intelectuais.

O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DO BRINCAR E DO APRENDER

O brincar é uma das atividades fundamentais da criança. Por meio da brincadeira ela fala, elabora seus sentidos, busca compreender o mundo. O professor precisa ter sensibilidade ao intervir permitindo que as crianças possam elaborar através da brincadeira de forma pessoal e independente, suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras.

Cabe ao professor, por meio da intervenção pedagógica, propiciar atividades significativas que levem a uma aprendizagem de sucesso. Ao se enquadrar à atividade lúdica no contexto educacional, o professor deve ter seus objetivos bem claros, segundo Piaget (1987).

O papel do professor durante o brincar deve ser de integrar o conhecimento espontâneo da criança ao ensino, dando-lhe maior significado ao lúdico.

Para que o lúdico tenha lugar assegurado no cotidiano das instituições educacionais, é fundamental a atuação do professor, saindo do papel de agente exclusivo de informação e formação dos alunos, e passando a desempenhar no contexto escolar uma função de extrema relevância que é a de mediador e facilitador de aprendizagens das interações entre as crianças assim como destas com os objetos de conhecimento.

As influências que o professor exerce sobre os alunos vão além dos conhecimentos que transmitem. Implicam na aquisição de valores, atitudes, hábitos que na relação professor-aluno, e vai além da sala de aula no processo de construção da personalidade individual e de percepção de mundo.

Segundo Morales (2006, p. 22) o professor pode ser “um bom modelo de identificação para seus alunos, deixando marcas em alguma dimensão de suas vidas”. Ele aponta duas características essenciais para ser esse modelo de professor: “ser um bom professor e bem aceito pelos seus alunos”.

Ser um bom professor requer conhecimento teórico, a competência para ensinar, preocupação com metodologias e a aceitação afetiva inserida no convívio harmonioso com os alunos, para que haja construção de saberes e habilidades que valem para uma vida toda e não apenas no momento da aprendizagem.

Portanto, o professor que quer garantir uma aprendizagem significativa para os seus alunos precisa ter em mente a importância da afetividade envolvida nas relações de aprendizagem em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo simbólico por meio do lúdico propicia uma experiência plena para a criança em desenvolvimento, seja brincando, jogando ou agindo ludicamente, ele estará inteiro e completo nesse momento, e são as próprias atividades lúdicas que o conduz para esse estado de consciência.

Portanto, o lúdico na educação representa um instrumento potencial para a construção do conhecimento, uma vez que possibilita um aprendizado no qual o construir, o interagir e o vivenciar são apreciados.

O lúdico ajuda a criança a expandir seu imaginário e desenvolver diversas formas de aprendizagem. Utilizar jogos e brincadeiras no cotidiano escolar não é somente uma forma de diversão e, sim, um método de aprendizagem e desenvolvimento, tendo o professor como mediador e este se utilizando de planejamentos que auxiliem e estimulem a participação das crianças.

Conclui-se então que por meio do lúdico na educação, conseguiremos uma escola melhor e mais atraente para as crianças, sendo necessário saber como adentrar ao mundo da criança; no seu sonho, no seu jogo e, a partir daí, jogar com ela.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. V.2 e V.3

BROUGÈRE, Gilles. Jogo e educação. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: Para que te quero. In: CRAIDY, Carmem Maria;

DANTE, Luiz Roberto. Didática da matemática na pré-escola: Porque, o que e como trabalhar as primeiras ideias matemáticas. São Paulo: Ática, 1998.

KAERCHER, Gládis E. Educação infantil: Para que te quero? São Paulo: Ed. ARTMED, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org). Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

MORALES, Pedro. A relação professor-aluno: O que é, como se faz. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

OLIVEIRA, Martha Kohl. Vygotsky:

Aprendizado e Desenvolvimento, um Processo Sócio-histórico. Editora Scipione. 2009.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

TRINDADE, Tatiana, Azevedo. O lúdico na educação infantil. Carinhanha/BA: Faculdade de Educação – FE, Universidade de Brasília – UnB. Monografia. 2013.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Editora Ícone, 1998.

ZALBAZA, Miguel. A Qualidade em educação infantil. Tradução: ARTMED. São Paulo: Ed. ARTMED, 2007.

O BRINCAR É COISA SÉRIA

JOÃO ALEXANDRE DE ANDRADE

RESUMO

O presente artigo busca refletir a importância do brincar para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, na educação infantil. Ressalta o ato do brincar como significativo para a infância, facilitando a construção da reflexão, autonomia, sentimentos e criatividade, estabelecendo uma perspectiva da lógica infantil e, dessa forma, auxiliando a criança a compreender e interagir com a realidade. Citaremos documentos oficiais que se referem a importância do Brincar.

PALAVRAS- CHAVE: Educação; Brincar; Brincadeiras; Jogos; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR DE ACORDO COM A BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um texto complexo, resultado de muitos anos de trabalho e da reunião de diferentes perspectivas sobre a educação na escola básica brasileira. Elaborada em várias etapas e a várias mãos com o objetivo de nortear os currículos e propostas pedagógicas de todas as escolas brasileiras.

A BNCC atribui à brincadeira um papel essencial na educação infantil, como já sugere as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

"... A brincadeira figura nela como um dos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, ao lado do direito de conviver, participar, explorar, comunicar, conhecer-se."

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

Esse direito deve ser assegurado à criança da educação infantil nas creches e pré-escolas brasileiras através da proposição de "campos de experiências", isto é, uma forma de organização curricular que também já estava indicada nas DCNEI e que "acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural." (p. 38).

Acredita-se que, assim, os bebês (crianças de 0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses) contarão com as condições necessárias para que "aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural." (p.35). Como se vê, a aprendizagem acha-se intimamente associada ao brincar na BNCC.

BRINCAR É COISA SÉRIA

Antes mesmo de falar, de andar a criança aprende a brincar e brincando aprende a conhecer o mundo, a criar o seu universo e se comunicar com ele adquirindo conhecimento.

"Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuem anteriormente em conceitos gerais com os quais brincam"

(REFERENCIAL CURRICULAR, 1998. p.27).

Sendo assim o brincar por brincar não existe, mas toda brincadeira tornase uma experiência de vida. No ato de brincar, os sinais, os gestos muitas vezes nos levam a outra realidade, as crianças nos mostram pela imaginação um outro ser uma nova visão do mundo que as cerca. Se tivermos as brincadeiras no plano da imaginação e imitação pode-se concluir que toda brincadeira é a imaginação transformada em emoção e aprendizagem. Portanto, a escola como direito de todos, deve proporcionar as nossas crianças este processo, facilitando esta aquisição e criando momentos, oportunizando materiais materialidades, espaços e momentos. O brincar é considerado por Vygostsky (1988), como zona de desenvolvimento proximal, é neste espaço de tempo aliado com atividades lúdicas que a crianças "se torna" aquilo que ainda não é, ou seja, adquire o conhecimento. Portanto a ação na esfera imaginativa numa situação imaginativa, a criação de intenções voluntária e a formação dos planos da vida real e motivação volitiva, tudo aprece no brinquedo que se constitui, assim no nível do desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se essencialmente através das atividades do brinquedo. (VYGOSTSKY, 1988, p. 117).

Momentos como o despertar da curiosidade envolvendo fatos como reações químicas e os fenômenos da natureza, apresentando o mundo da ciência como uma gostosa

brincadeira.

Desenvolvendo a curiosidade, a imaginação e criatividade de maneira que a criança jamais vai esquecer do conteúdo apresentado. A criança é um ser imaginativo e sendo assim o jogo simbólico tem importância fundamental na construção de sua relação com a criatividade e a imaginação. No jogo simbólico, na brincadeira de casinha, por exemplo, onde as crianças assumem os papéis dos pais nos cria mesmos uma certa responsabilidade, sendo esta uma característica dos adultos.

Para Piaget (1975), no desenvolvimento como finalidade da educação é preciso colocar a criança como elemento central deste mesmo processo, ou seja, partir do estágio onde se encontra para o estágio seguinte.

Portanto; a criança não é uma mera receptora de informação, não é uma máquina fotográfica, que imprime em interior as estruturas do ambiente: antes de mais nada é o construtor de sua inteligência e de conhecimento preciso, então criar para ela oportunidades de ter experiências com a realidade e assim, começar a pensar, construindo o conhecimento da realidade e a realidade do conhecimento. (ZABALZA, 1988, p.151). Brincar é

coisa séria, brincar não é apenas diversão como vimos, na hora da brincadeira, as crianças desenvolvem física e intelectualmente, destacando-se como indivíduo e ao mesmo tempo em que estabelecem o convívio social, tomam iniciativas próprias e estimulam a criatividade. As brincadeiras em parques, com brinquedos maiores que permitam exercitar o físico, devem fazer parte da rotina da escola, pois é através destes momentos que a criança aprende a vencer obstáculos.

O Referencial Curricular Nacional e o Brincar

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil Brincar é importante para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar sendo indispensável a necessidade de variar e as experiências sejam voltadas para o conhecimento e desenvolvimento pleno.

"A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o "não-brincar". Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados.

"(Referencial Curricular Nacional, p 00)

Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada.

O ato de brincar significa muito além do que mero passa tempo é o momento do qual a criança reproduz, demonstra seu modo de ver as situações do cotidiano, recriando essa vivência sabendo que é uma brincadeira.

Através do papel que a criança faz, escolhe assume com frequência durante a brincadeira podemos observar determinados indicativos do que acontece no seu dia a dia demonstrando assim como ela vê o não brincar por isso essa escolha tem que ser livre e espontânea já que ao escolher o papel para brincar ela mentalmente possui definições das características e peculiaridades desse personagem e as adequa as situações, brinquedos e objetos desse brincar.

A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos.

Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil.

Para brincar é imprescindível que a criança tenha liberdade para escolher com quem quer brincar como quer brincar, qual o personagem será e o tema desenvolvido é exclusivamente determinado por quem brinca.

"Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes se encontram, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações." (Referencial Curricular Nacional p00)

Conforme se vivencia as brincadeiras imaginativas criadas por elas mesmas as crianças passam a relacionar atitudes, resolver situações problemas que lhes são importantes e significativas. Quando proporciona-

mos as brincadeiras preparando um espaço propicio para que elas experimentem, internalizem, compreendam sentimentos, atitudes, características diferenças pessoais de uma maneira prazerosa.

O brincar de acordo com os materiais e recursos utilizados proporciona várias categorias de experiências entre elas; movimentos corporais; linguagem oral, gestual, conteúdos sociais, situações de valores e atitudes noções e conhecimentos de regras, limites, brincadeiras com materiais de construção produzem a combinação e associação entre eles, os jogos de regras e tabuleiros, didáticos, as brincadeiras de faz-de-conta favorecem a ampliação do conhecimento infantil de forma lúdica.

As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica.

É o adulto, têm o papel de auxiliar, ajudar de criar condições através de materiais organizando espaços para que a brincadeira ocorra sem perigo e até mesmo empecilho de modo que ela se torne ainda mais interessante.

"Por meio das brincadeiras pode-se observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem." (Referecial Curricular Nacional, p00).

Através da intervenção intencional do educador e fundamentada nas observações das brincadeiras executa se uma avaliação totalmente rica sobre os conhecimentos, habilidades e competências adquirido pela criança.

Organizando situações com o intuito de que as brincadeiras aconteçam de uma forma diferenciada, que a criança seja motivada a brincar de forma autônoma tanto para escolher os amiguinhos com quem quer brincar objetos, fantasias, tema, enredo e outros.

"É preciso ter consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetivas determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças. Pode-se, entretanto, utilizar os jogos, especialmente aqueles que possuem regras, como atividades didáticas." (Referecial Curricular Nacional p 00).

Sendo assim o ato de brincar passa a ter valor didático e significativo contribuindo para o aprendizado e o desenvolvimento servindo como instrumento de aprendizagem e avaliação.

Brincar segundo Piaget

Para Piaget a brincadeira é a construção do conhecimento, agindo sobre os objetos, as crianças desde pequena estruturam-se dentro do seu espaço e o seu tempo desenvolvendo sua noção de casualidade; e tudo isso ocorre graças ao brincar que é uma forma prazerosa de aprender.

Piaget adota o uso metafórico do brincar com conduta livre, espontânea da qual a criança expressa por sua vontade e pelo prazer ao manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra nível de seus estágios.

A criança se desenvolve de forma integra nos aspectos cognitivos, afetivos, físicos, motores, linguísticos e sociais. Este processo se dá á partir da construção que a criança faz na sua interação e o meio físico e social diariamente. Através do conhecimento que muda de acordo com a sua ação, assimilando assim as determinações e informações de acordo com o seu estágio de desenvolvimento.

E através do brincar direcionando atividades, com estímulos constantes as crianças encontram possibilidades ilimitadas de crescer, conhecer o mundo e construí-lo se desenvolvendo assim de forma integral.

Piaget classifica os jogos segundo sua evolução, em três grandes estruturas: jogos de exercício, simbólicos e de regras.

Jogo de exercício: A principal característica deste estágio, que Piaget classifica como período sensório-motor, é obter a satisfação de suas necessidades. Com a ampliação dos esquemas, a criança vai cada vez se tornando mais consciente de suas potencialidades, colocando em ação um conjunto de condutas, sem modificar as estruturas, onde as ações ficam dirigidas somente para atingir seu objetivo maior que é a prazer.

Jogo simbólico: Segundo Piaget, estes jogos fazem parte da fase pré-operatória (dos dois aos seis anos de idade), onde a criança, além do prazer, começa a utilizar a simbologia. A função simbólica já está estruturada e começa a fazer imagens mentais, já domina a linguagem falada.

Jogo de regras: de acordo com Piaget, este jogo acontece a partir dos sete anos de idade, no período operatório concreto - a criança aprende a lidar com delimitações no espaço, no tempo, o que pode e o que não pode fazer. Ao invés de símbolo, a regra su-

põe relações sociais, porque a regra é imposta pelo grupo e sua falta significa ficar de fora do jogo.

Cada estágio do desenvolvimento descrito por Piaget tem uma sequência que depende da evolução da criança, do nascimento até o final da vida. Uma fase se interliga com a outra de forma que o final de uma se confunde com o começo de outra. A evolução começa com a fase puramente reflexiva, passando pela assimilação, pelo simbolismo até chegar à acomodação.

O Brincar segundo Vigostsk

Vigostsk deixou grandes contribuições para a educação de crianças com necessidades especiais, alegando a concepção de que a criança deficiente poderia ser educada em ambiente que lhes proporcionassem maior interação ao invés do contato apenas com crianças na mesma situação.

Para Vigostsk a aprendizagem configura-se no desenvolvimento das funções superiores através da apropriação e interiorização de signos e instrumentos em um contexto de interação. A aprendizagem humana pressupõe uma natureza social especifica e um processo mediante o qual as crianças alcançam a vida intelectual daqueles que as rodeia. É por isso, que, para ele o brincar:

"... cria na criança uma nova forma de desejos, ensina-a a desejar, relacionando os seus desejos a um "eu" fictício, ao seu papel no brincar e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que num futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade". (1984:1140).

Vigostsk considera que através do brincar cria-se para a criança uma "zona de desenvolvimento proximal" que nada mais é que a distância entre o nível atual de desenvolvimento determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz. Ainda segundo esse autor o brincar possui três características: a imaginação, a imitação e a regras. Estas características estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis, sejam elas tradicionais, de faz de conta, de regras e podem aparecer também no desenho, considerado enquanto atividade lúdica.

Para Vigostsky "a fonte da compensação da cegueira não é o desenvolvimento do tato ou a maior sensibilidade do ouvido, mas antes a linguagem, ou seja, a utilização da experiência social, a comunicação com os videntes". (Vigostsky, 1997, p.6)

Antes de ser uma criança deficiente ela é em primeiro lugar uma criança.

Conforme Vigostsk, o sujeito é interativo e, por este motivo, dá tanta importância à fala. Estabelece uma relação estreita entre o jogo e a aprendizagem. Diz que o desenvolvimento cognitivo resulta da interação entre a criança e as pessoas com quem mantém contatos regulares. O aprendizado da criança começa antes do seu ingresso na escola. Desta forma, a escola sistematiza o aprendizado, que inicia no primeiro dia de vida - a aquisição do conhecimento se dá através das zonas de desenvolvimento: real e proximal.

Vigostsk enfatiza a importância do brincar em sua teoria, pois se enfatiza que a criança transfere para o seu mundo imaginário o que passa despercebido no seu mundo real, principalmente para meio de brincadeiras de faz de conta, as crianças realizam seus desejos imediatos. As regras também estão presentes nessas brincadeiras, já que quando a criança imita o pai, por exemplo, segue a imagem paterna que lhe foi apresentada. O brincar também favorece a socialização, pois os jogos de regras levam as crianças ao autocontrole, desenvolve a autodeterminação e a capacidade dominando o seu próprio comportamento e aprendendo a controlá-lo. Seguindo um objetivo especifico permite a criança a desenvolver sua moral quando por si mesma procura ajudar um coleguinha nas brincadeiras internalizando assim através das brincadeiras valores necessários a participação da vida social.

A criança assim aprende brincando o significado do mundo, justamente por estarem brincando, elas se sentem livres para arriscar e fazer coisas mesmo quando ainda não estão confiantes de que possam fazê-la bem.

"È notável que a criança comece com uma situação imaginaria que inicialmente é tão próxima do real. O que ocorre é uma reprodução da situação real. Uma criança brincando com uma boneca, por exemplo, repete quase exatamente o que sua mãe faz com ela". (VYGOTSTSKY 2000, p.135).

Para Vigostsky, a imaginação em ação ou brincar é a primeira possibilidade de ação da criança numa esfera cognitiva que lhe permite ultrapassar a dimensão perceptiva motora do comportamento.

Já no início do século XX, Vigostsk (1997) criticava concepções organicistas de deficiência, que davam ênfase à irreversibilidade das disfunções e levavam a prognósticos desfavoráveis quanto ao desenvolvimento dos considerados deficientes. Em seus estudos sobre crianças com deficiência, o autor concluiu que as funções relacionadas ao desenvolvimento da criança com deficiência mental eram as mesmas da criança com desenvolvimento típico: assim, as mesmas concepções teóricas e abordagens metodológicas poderiam ser utilizadas para o estu-

do desses processos, em todas as crianças. A criança é livre para determinar suas próprias ações na brincadeira e está liberdade é ilusória, pois suas ações estão subordinadas aos significados dos objetos. A criança se desenvolve através da atividade de brincar. Neste sentido a brincadeira pode ser vista como uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança.

Para Kishimoto (2000), Vigostsky define o brincar sendo uma situação imaginária criada pela criança, preenchendo as necessidades que vão mudando de acordo com a idade, dando grande ênfase ao significado do brincar atrelado ao desenvolvimento da criança, pois a criança com menos de três anos não consegue envolver em uma situação imaginária, porque ao passar do concreto para o abstrato não há uma continuidade, só através da brincadeira ela vai poder ver o objeto da maneira que ele não é, mas como desejaria que fosse. Isto acontece na brincadeira porque o objeto perde sua força determinadora, acrescentando um novo significado, pois para Vigostsky o mais importante é o gesto com o brinquedo.

O Brincar segundo Walon

Na concepção walloniana toda atividade da criança é lúdica que ela exerce por si mesma antes de integrar-se em um projeto de ação que a subordine e transforme o meio. As atividades surgem livres, exercendo-se pelo prazer de fazê-las, mas tendem ao aperfeiçoamento, tornando-as aptas a entrarem em cadeias mais complexas.

Wallon defende que o brincar e o brinquedo participam juntos, na estruturação do EU e na aprendizagem da própria vida, no desenvolvimento afetivo, motor, intelectual e social. O brinquedo, nessa perspectiva, é visto como um meio que possibilita à criança conhecer e analisar o mundo e construir sua personalidade. A organização do espaço e a disponibilização do material são elementos fundamentais para que a fluidez das emoções e do pensamento aconteça e necessários para o desenvolvimento da pessoa completa.

Não só esses educadores nos mostram a importância da atividade lúdica, mas os conhecimentos gerados pelas ciências como a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia ampliam nossa visão sobre a importância do brincar.

Mostram-nos que através do brincar a criança se socializa, integra-se em diferentes grupos sociais, explora, compreende o ambiente no qual está inserida e desenvolve diferentes formas de linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A brincadeira era vista por ser o momento que a criança não teria mais nada a fazer e iria brincar como se fosse algo sem significado e de pouco ou mesmo nenhuma importância para ela. No entanto averiguamos que o momento que a criança brinca é totalmente enriquecedor e necessário para o seu desenvolvimento.

A brincadeira aparece sempre de forma organizada para as crianças onde existe certo número de decisão a ser tomada em determinada ordem, escolha de funções e personagem para a criança brincar realmente é coisa séria e nós educadores temos a obrigação de valorizar e estimular esses momentos tão prospero.

Vale destacar o que diz a BNCC sobre esse direito de aprendizagem:

“Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais e é nesse ponto que iremos focar.” (BRASIL, 2017, p.36).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>.

BROUGÈRE, G. Jogo e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

YOGI, Chizuko. Aprendendo e brincando com músicas e jogos, Belo Horizonte, Fabi 2003 PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

REFERÊNCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL. São Paulo. Parma, 1998.

ViYGOSTKY, L Fundamentos de defectología. Obras Excogitas V. Madri:Visor,1997

A INTERVENÇÃO DO PSICOPEDAGOGO COM CRIANÇAS COM TDAH

JULIANA AFONSO DE ALMEIDA

RESUMO

O papel do psicopedagogo dentro da instituição escolar é muitas vezes mal compreendido, e há falta de diálogo sobre suas funções. Isso é agravado pela falta de preparo de alguns professores para lidar com alunos que têm Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). É responsabilidade do psicopedagogo instruir, orientar e capacitar os professores para que possam lidar de forma eficaz com crianças que apresentam TDAH. Quando o TDAH não é tratado adequadamente durante a infância, seus sintomas podem persistir ao longo da vida, prejudicando a qualidade de vida do indivíduo. Portanto, a capacidade de lidar com crianças com TDAH é uma questão ética e de saúde, e o psicopedagogo desempenha um papel fundamental na instituição escolar para garantir um tratamento eficaz para essas crianças. É essencial que a comunidade docente compreenda a importância da intervenção do psicopedagogo no contexto do TDAH.

PALAVRAS-CHAVE: transtorno de aprendizagem; déficit de atenção; hiperatividade; psicopedagogo.

INTRODUÇÃO

O papel do psicopedagogo dentro da instituição escolar ainda é um enigma para a comunidade docente, visto que não há o diálogo amplo sobre as funções do profissional. Outro fator agravante no que diz respeito ao ambiente escolar é a ocasional falta de preparo de parte dos professores para tratar de alunos com problemas de aprendizagem, em especial o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade. É atribuição do profissional psicopedagogo: instruir, orientar e capacitar professores para que eles sejam capazes de lidar com as crianças que apresentam o TDAH. Quando o transtorno não é devidamente tratado durante a infância, os sintomas do TDAH podem se estender ao longo de toda a vida do indivíduo, prejudicando sua qualidade de vida. Saber lidar com crianças com TDAH é uma questão de ética e saúde, e sendo o psicopedagogo o responsável dentro da instituição escolar por tornar esse tratamento efetivo, é essencial que a comunidade docente compreenda a relação entre o Psicopedagogo e sua intervenção com crianças com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade.

DESENVOLVIMENTO

Segundo a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA), o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é o mais comum em crianças e adolescentes encaminhados para serviços especializados. Ele ocorre em cerca de 5% das crianças, em várias regiões do mundo, e em metade dos casos o transtorno acompanha o indivíduo durante sua vida adulta, onde os sintomas de inquietude tendem a diminuir.

A proporção de pessoas afetadas por esse transtorno é consideravelmente grande em comparação com outros transtornos, como o transtorno de Discalculia. Os sintomas causados pelo TDAH precisam ser tratados durante a infância, de modo que o impacto por ele causado na vida adulta seja amenizado.

Para que esse tratamento ocorra de forma adequada é necessário o acompanhamento contínuo dos profissionais especializados tanto na área da saúde, onde se destacam psicólogos e neurologistas, quanto na área da educação, onde deve ocorrer a intervenção do psicopedagogo.

O psicopedagogo dentro do ambiente escolar pode agir como um agente de inclusão social, de forma que possa atender o aluno portador de TDAH e ajudá-lo a se adaptar ao convívio em sala de aula. O acompanhamento do psicopedagogo é fundamental para a inserção desse aluno na sociedade, ajudando-o a compreender suas limitações e o estimulando para superá-las. Desta forma, cabe ao psicopedagogo estabelecer a conexão entre o convívio saudável em sala de aula e o aluno portador de TDAH dentro do âmbito escolar.

O aluno portador do Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade necessita do acompanhamento adequado durante sua fase escolar, uma vez que dentro desse período ele aprende os princípios básicos de convivência na escola e na sociedade. Deve-se levar em consideração também que o aluno precisa aceitar a si mesmo, dentro de suas limitações, e isso só poderá acontecer se a criança conhecer seu problema e a partir disso passar a compreender o que é o TDAH.

Se é direito da criança ter o acompanhamento adequado durante seu tratamento, é papel do psicopedagogo providenciar o melhor tratamento possível para o aluno. É necessário que o profissional formado em psicopedagogia esteja devidamente habilitado para suprir qualquer necessidade proveniente do acompanhamento, que esteja apto a compreender as necessidades do aluno e que seja eficiente em sua função, visando sempre o bem-estar e desenvolvimento socioeducativo da criança portadora do transtorno.

O QUE É O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

O Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, reconhecido pela Organização Mundial de Saúde (OMS) que tende a aparecer na infância e frequentemente permanece durante a vida adulta. Segundo a Equipe do Projeto de Inclusão Sustentável - PROIS (2014):

O TDAH é um transtorno neuropsiquiátrico frequente, que acomete crianças, adolescentes e adultos, independente de país de origem, nível socioeconômico, raça ou religião. Atualmente não existem, no meio científico, dúvidas sobre a gravidade e a amplitude das consequências do TDAH na vida dos portadores e de seus familiares. Para evitá-las, é preciso reunir esforços em diversas áreas para reduzir o tempo entre o início dos sintomas e a realização do diagnóstico correto, garantindo que todos os pacientes tenham acesso a um tratamento adequado para os sintomas de TDAH e possíveis comprometimentos associados. Apesar dessas certezas no meio acadêmico e científico, alguns setores da sociedade e profissionais das áreas de educação e saúde ainda questionam a existência do TDAH. (PROIS, 2014, pg 8)

Uma vez que existe a controvérsia sobre a veracidade do TDAH, uma maneira válida e necessária de comprovar a real existência do transtorno é o método de estudo epidemiológico, onde são analisados dados de diferentes culturas em vários países.

Os primeiros indícios históricos de descrições de crianças com TDAH surgiram em meados do século XIX na literatura infantil alemã. Os referidos livros, traduzidos e publicados no Brasil na década de 1950 com os nomes de "João

Felpudo" e "Juca e Chico", descreviam crianças com grande dificuldade de seguir regras propostas pelos pais, mostrando sempre inquietação e dificuldade de manter a atenção focada em algo. (PROIS, 2014, pg 9)

O TDAH, no entanto, não foi reconhecido como uma patologia precisa desde o início. Segundo a PROIS (2014):

"Ao longo do tempo, o TDAH recebeu várias denominações, como por exemplo, lesão cerebral mínima, síndrome hipercinética e disfunção cerebral mínima. Os critérios utilizados para o diagnóstico de TDAH também têm variado bastante. Essas diferenças nos nomes e nos critérios diagnósticos podem confundir as pessoas. Por outro lado, na maioria das vezes os nomes mudaram para acompanhar os resultados das pesquisas e dessa forma refletir o maior conhecimento sobre o TDAH. Por exemplo, o termo "lesão cerebral mínima" foi utilizado no período em que se acreditava que seus portadores teriam uma lesão no cérebro, o que apesar de causar problemas graves no comportamento do paciente, era

"mínima" o suficiente para não ser detectada em exames radiológicos e menos grave que problemas neurológicos tais como tumores cerebrais. Atualmente, sabe-se que o TDAH não é consequência de nenhuma lesão no cérebro." (PROIS, 2014, pg 9)

Os estudos epidemiológicos realizados ao longo dos anos provaram que o TDAH ocorreu em diversos países e com diversas culturas diferentes, o que quebrou o paradigma de que o TDAH estaria ligado a fatores ambientais, como a educação dos pais (que é popularmente conhecida nesses casos como "educação com falta de limites") ou consequência de episódios de conflitos psicológicos. (PROIS, 2014, pg 10)

"Estudos epidemiológicos investigam quantos indivíduos têm um diagnóstico específico, em um determinado período de tempo. Esse número total é chamado de "taxa de prevalência", ou apenas "prevalência". Essa taxa permite compreender o quanto é comum, ou raro, um determinado diagnóstico numa população. Em relação ao TDAH, estudos americanos apontaram prevalências entre 2,5% e 8,0% (Rowland e cols., 2001). Em 1999, um estudo brasileiro, usando uma amostra de escolares de 12 a 14 anos, encontrou taxa de prevalência de 5,8% nesses estudantes (Rohde e cols., 1999)." (RODHE e cols., 1999 apud PROIS, 2014, pg 10)

Os índices de incidência do TDAH são consideráveis, o que afirma ainda mais a necessidade de uma análise aprofundada sobre o tratamento correto para esse transtorno.

"Em 2007, foi publicado um dos estudos considerados como mais importantes sobre a prevalência de TDAH. Esse estudo avaliou os resultados de mais de 8 mil estudos em todo o mundo e conseguiu demonstrar que a estimativa mais correta para a prevalência de TDAH seria de 5% da população infantil mundial (Polanczyck e cols., 2007). Para explicar melhor a relevância desses achados, imagine uma classe de 40 alunos. Considerando uma taxa de 5%, a estimativa é que ao menos duas crianças da classe sejam portadoras de TDAH!" (PROIS, 2014, pg 10)

Se analisados as frequências nas clínicas e ambulatórios ligados a saúde mental, nota-se que o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade é o transtorno mais comumente encaminhado para os serviços especializados em psiquiatria da infância e da adolescência. (PROIS, 2014, pg 10-11)

Embora o TDAH apareça geralmente na infância, existem evidências crescentes de que o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade afeta pessoas de todas as idades e, de 60% a 80% dos casos, as crianças afetadas pelo transtorno mantêm os sintomas na adolescência e na vida adul-

ta. É necessário ressaltar a necessidade do tratamento imediato após o diagnóstico do transtorno, tendo em vista que a permanência dos sintomas pode causar comprometimentos severos no aprendizado, na autoestima e nos relacionamentos social e familiar. (PROIS, 2014, pg 11)

QUADRO CLÍNICO DO TDAH

Para compreender as dificuldades vividas pelas crianças portadoras do TDAH, deve-se analisar o quadro clínico da criança, seus sintomas e seu comportamento, de forma que essas informações contribuam satisfatoriamente com o diagnóstico correto do transtorno.

É válido ressaltar que o quadro clínico do adulto portador do TDAH também deve ser analisado, pois quando os sintomas não são percebidos durante a infância e o tratamento adequado não ocorre, é na fase adulta que o mesmo deverá acontecer.

DIAGNÓSTICO DO TDAH

Crianças e adolescentes com sintomas de TDAH fazem parte de um grupo com significativo comprometimento funcional na área da aprendizagem, o que dificulta o diagnóstico clínico correto do transtorno. Quando observados os aspectos clínicos na prática, a abrangência de sintomas é consideravelmente maior do que as encontradas nos sistemas classificatórios da psiquiatria infantil. (SOUZA e PINNA, 2006, pg 17)

É necessário atualizar os sistemas de classificação do TDAH, pois com o avanço do desenvolvimento das crianças, os sintomas atingem uma vasta amplitude de variações e acabam por não serem enquadrados dentro desse sistema, resultando em mais dificuldades de um diagnóstico preciso do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

De acordo com a ABDA (2003) o diagnóstico correto do TDAH só pode ser realizado pelo profissional indicado e, através de uma série de questionários usados como base para o diagnóstico, o especialista poderá indicar o tratamento adequado para o paciente. Como não existe um exame específico para o diagnóstico do TDAH, a Associação Americana de Psiquiatria propõe que para se diagnosticar o transtorno é necessário que durante os testes analíticos o paciente apresente no mínimo seis de uma lista de nove sintomas de Desatenção e/ou no mínimo seis de uma lista de nove sintomas de Hiperatividade e Impulsividade.

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO

Sendo a escola responsável pela formação inicial do ser humano, o trabalho do Psicopedagogo dentro desse ambiente assume o caráter preventivo no sentido de procurar desenvolver competências e habilidades para auxiliar na solução dos problemas escolares. Segundo Nascimento (2013):

"O Psicopedagogo é o profissional indicado para assessorar e esclarecer a escola a respeito de diversos aspectos do processo de ensino-aprendizagem e tem uma atuação preventiva. Na escola, o psicopedagogo poderá contribuir no esclarecimento de dificuldades de aprendizagem que não têm como causa apenas deficiências do aluno, mas que são consequências de problemas escolares. Seu papel é analisar e assinalar os fatores que favorecem, intervêm ou prejudicam uma boa aprendizagem em uma instituição. Propõe e auxilia no desenvolvimento de projetos favoráveis às mudanças educacionais, visando evitar processos que conduzam às dificuldades da construção do conhecimento." (NASCIMENTO, 2013)

Com a decorrência de do grande número de crianças com problemas de aprendizagem e dos diversos desafios que englobam não somente o ambiente escolar, mas também o familiar, a intervenção do psicopedagogo ganham maior espaço nas instituições de ensino. Durante a abordagem preventiva, o psicopedagogo pesquisa as melhores condições para que se produza a aprendizagem do conteúdo escolar, tendo como seu principal foco o ambiente escolar. (BOSSA, 1994 apud NASCIMENTO, 2013)

Ainda sobre o trabalho do psicopedagogo, Nascimento (2013) afirma:

"O trabalho psicopedagógico terá como objetivo principal trabalhar os elementos que envolvem a aprendizagem de maneira que os vínculos estabelecidos sejam sempre bons. A relação dialética entre sujeito e objeto deverá ser construída positivamente para que o processo ensino-aprendizagem seja de maneira saudável e prazerosa. O desenvolvimento de atividades que ampliem a aprendizagem faz-se importante, através dos jogos e da tecnologia que está ao alcance de todos. Com isso, há a busca da integração dos interesses, raciocínio e informações que fazem com que o aluno atue operativamente nos diferentes níveis de escolaridade. Por isso, a educação deve ser encarada como um processo de construção do conhecimento que ocorre como uma complementação, cujos lados constituem de professor e aluno e o conhecimento construído previamente." (NASCIMENTO, 2013)

O psicopedagogo é o agente que estabelece a ponte entre as melhores táticas de ensino/aprendizagem e o aluno. É dele também, o papel de intervir nos processos de aprendizagem quando os mesmos não são adequados para a criança. Considerando um ambiente em que a maioria dos alunos

não apresentam quaisquer dificuldades para aprender, mas que um único aluno demonstra essas mesmas dificuldades, é função do psicopedagogo detectar e elucidar tais problemas, para que o aluno possa acompanhar o desenvolvimento dos demais alunos de sua classe.

Tal constatação é confirmada por Nascimento (2013) que salienta:

"Numa linha preventiva, o psicopedagogo pode desempenhar uma prática docente, envolvendo a preparação de profissionais da educação, ou atuar dentro da própria escola. Na sua função preventiva, cabe ao psicopedagogo detectar possíveis perturbações no processo de aprendizagem; participar da dinâmica das relações da comunidade educativa a fim de favorecer o processo de integração e troca; promover orientações metodológicas de acordo com as características dos indivíduos e grupos; realizar processo de orientação educacional, vocacional e ocupacional, tanto na forma individual quanto em grupo." (NASCIMENTO, 2013)

Já no âmbito da linha terapêutica, é papel do psicopedagogo tratar das dificuldades de aprendizagem, diagnosticar e desenvolver técnicas remediativas, orientar professores e pais, estabelecer contato com outros profissionais das áreas psicológicas, psicomotoras, fonoaudiológica e educacional. Tal contato se faz necessário devido à multiplicidade das origens e tratamentos das diversas dificuldades relacionadas à aprendizagem. O papel do psicopedagogo então está além de apenas realizar a junção entre os conhecimentos da psicologia e da pedagogia, devendo então mediar todo esse processo. (NASCIMENTO, 2013)

Em suma, o psicopedagogo deve atuar tanto na área da educação, dando assistência aos professores e outros profissionais do ambiente escolar de forma a aprimorar o ensino-aprendizagem da instituição, quanto na solução e prevenção dos problemas de aprendizagem.

Para exercer sua função de forma adequada, no entanto, o psicopedagogo deve estabelecer sua própria autonomia para que através dela possa instruir a equipe da instituição escolar, como ressalta Nascimento (2013):

"Por meio de técnicas e métodos próprios, o psicopedagogo possibilita uma intervenção psicopedagógica visando à solução de problemas de aprendizagem em espaços institucionais. Juntamente com toda a equipe escolar, está mobilizado na construção de um espaço adequado às condições de aprendizagem de forma a evitar comprometimentos. Elege a metodologia e/ou a forma de intervenção com o objetivo de facilitar e/ou desobstruir tal processo." (NASCIMENTO, 2013)

O Psicopedagogo é um profissional que inquestionavelmente deve estar presente dentro do ambiente escolar, uma vez que sua função é, dentre outras, identificar e solucionar os problemas de aprendizagem das crianças. Se todas as escolas tivessem em seu corpo administrativo um profissional qualificado e especializado em psicopedagogia, provavelmente os índices de crianças com problemas de aprendizagem seriam drasticamente reduzidos.

Deve-se levar em conta ainda que os encaminhamentos de crianças com dificuldades de aprendizagem que podem ser causados por conta de fatores externos são realizados pelo psicopedagogo, como ressalta Nascimento (2013):

"Ao psicopedagogo cabe avaliar o aluno e identificar os problemas de aprendizagem, buscando conhecê-lo em seus potenciais construtivos e em suas dificuldades, encaminhando-o, por meio de um relatório, quando necessário, para outros profissionais - psicólogo, fonoaudiólogo, neurologista etc. que realizam diagnóstico especializado e exames complementares com o intuito de favorecer o desenvolvimento da potencialização humana no processo de aquisição do saber." (NASCIMENTO, 2013)

Por último, cabe ao psicopedagogo intervir junto à família das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem em geral, seja através de uma entrevista, de uma análise com essa família para tomar conhecimento da vida orgânica da criança, tal como sua vida social e emocional. Segundo Solé (2000, apud NASCIMENTO, 2003):

"Solé afirma que essa intervenção tem um maior alcance quando realizada no ambiente em que o aluno desenvolve suas atividades e por meio das pessoas que, cotidianamente, se relacionam com ele, uma vez que os processos de aprendizagem se relacionam diretamente com a socialização e integração dos alunos no contexto socioeducacional em que estes estão inseridos." (SOLÉ, 2000, apud NASCIMENTO, 2003)

O psicopedagogo é o profissional que, dentro de suas limitações e especialidades, pode ajudar escola e aluno a resolver os diversos problemas de aprendizagem, com a finalidade de viabilizar o bom desenvolvimento escolar e social do aluno e contribuir com a formação de cidadãos humanizados e conscientes das diversidades encontradas na vivência em sociedade.

O PSICOPEDAGOGO NA SOCIEDADE

Para que a necessidade do psicopedagogo na intervenção de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade se torne explícita, é necessário entender

também o papel do profissional dentro da sociedade.

O profissional habilitado em Psicopedagogia deve conhecer os métodos de evolução do ser humano em sociedade, pois o psicopedagogo está diretamente relacionado com o desenvolvimento da criança e sua formação como cidadão, como já mencionado na pesquisa. Segundo Oliveira L. e Oliveira V. (2015):

"Ao psicopedagogo cabe saber como o ser humano se constitui ao longo do tempo. As transformações que ocorrem nas diversas etapas da vida. A forma pela qual produz e adquire conhecimento. Para este saber, o psicopedagogo precisa estar em constante estudo das teorias que lhe permitam aprender, bem como as leis que regem esse processo: as influências e as representações inconscientes que o acompanham, o que pode ser contrário e favorável. O psicopedagogo necessita saber o que é ensinar e aprender. As metodologias educativas e os problemas estruturais que podem surgir no processo escolar causando transtornos." (OLIVEIRA, L. E OLIVEIRA, V. 2015, pg 3)

Os problemas de aprendizagem afetam diretamente ou indiretamente o comportamento da criança, fazendo com que ela passe a não se sentir parte da classe ou grupo social dentro da sala de aula, o que acaba consequentemente afetando sua interação com outras crianças. Esse quadro se intensifica ainda mais quando os problemas de aprendizado estão relacionados a transtornos, nesse caso, o TDAH.

O psicopedagogo deve estabelecer a ponte que auxilie o aluno a enfrentar tais dificuldades de aprendizagem, de modo a inseri-lo novamente no meio social.

Para que essa interação seja possível, é imprescindível que o psicopedagogo conheça e identifique o problema de aprendizagem da criança, que saiba interagir com o meio social que a criança vive e convive, e que tenha o apoio constante da equipe escolar, tal como o apoio da família, que deve participar do processo de acompanhamento feito pelo psicopedagogo, pois o profissional deve ter em mãos todas as informações possíveis sobre o histórico comportamental da criança, para que possa encaminhar corretamente o aluno para o especialista adequado, de forma a viabilizar e facilitar um possível diagnóstico de TDAH.

CONCLUSÃO

O profissional especialista em Psicopedagogia é essencial para o funcionamento eficiente do ambiente escolar, sendo responsável por identificar, diagnosticar e solucionar eventuais problemas de aprendizagem apresentados pelo corpo discente. Ao analisar cautelosamente e munido dos recursos necessários, o profissional poderá encontrar a solução para esses problemas, melhorando assim a qualidade de aprendizado das crianças.

Quanto aos professores, é pertinente ao psicopedagogo conscientizar o corpo docente sobre as possíveis dificuldades que podem ser identificadas em suas salas de aula, assim como auxiliar na solução das mesmas. A capacitação de professores é um dos mecanismos a disposição do psicopedagogo para contribuir com a formação do corpo docente.

Quanto à criança que apresenta o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade, é papel do psicopedagogo: interagir com a criança de forma a conhecer seu ambiente familiar e social, identificar os problemas de aprendizagem e

sintomas de possíveis transtornos de aprendizagem, encaminhar a criança para o especialista clínico adequado e estabelecer o fluxo de informação entre família, escola e médico responsável pelo tratamento clínico.

Tal atribuição resultará no aumento da qualidade de vida da criança com TDAH, além de conscientizar docentes e familiares sobre as dificuldades provenientes do transtorno, de forma a não permitir que os obstáculos gerados pelo TDAH impactem o convívio familiar, social e escolar da criança.

REFERÊNCIAS

ABDA, Associação Brasileira de Déficit de Atenção – O que é o TDAH? Disponível em: < http://www.tdah.org.br/br/sobre-tdah/o-que-e-o-tdah.html>. Acesso em 13 de abril de 2016.

_____, - Quadro Clínico do TDAH. Disponível em: < http://www.tdah.org.br/sobre-tdah/quadro-clinico.html>. Acesso em 14 de abril de 2016.

NASCIMENTO, Fernanda Domingas do. – O papel do psicopedagogo na instituição escolar. Disponível em: < https://psicologado.com/atuacao/psicologiaescolar/o-papel-do-psicopedagogo-na-instituicao-escolar>. Acesso em 14 de abril de 2016.

OLIVEIRA, Lenir dos Santos; OLIVEIRA, Valdenor Santos. – A Contribuição do Psicopedagogo no Contexto Escolar. Mato Grosso, 2015.

PROIS, Projeto Inclusão Sustentável – Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade. Uma conversa com educadores. São Paulo, 2014.

SENO, Marília Piazzi. – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH): o que os educadores sabem? São Paulo, 2010.

SOUZA. Isabella G. S. de; PINNA, Camila Moreira de Sousa. – Dificuldades no diagnóstico de TDAH em crianças. Rio de Janeiro, 2006.

AS ARTES VISUAIS E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

JULIANA MOREIRA SILVA

RESUMO

As estratégias educacionais em Artes Visuais desempenham um papel crucial na construção do aprendizado substancial dos estudantes. O aprendizado substancial ocorre quando o estudante é capaz de relacionar o conhecimento novo com o que já sabe, conferindo sentido e significado ao que está sendo aprendido. No campo das Artes Visuais, as estratégias educacionais podem ser amplas, englobando atividades como esboço, coloração, modelagem, gravura, montagem, entre outras. É essencial que as atividades propostas estejam conectadas à realidade dos estudantes e incentivem a expressão e a criatividade. Além disso, é fundamental que as estratégias educacionais em Artes Visuais sejam planejadas para estimular a análise crítica dos estudantes em relação às obras de arte. Isso pode ser feito por meio da investigação de imagens, visitas a museus e exposições, debates e diálogos em grupo. Outra prática relevante é a utilização da tecnologia como recurso para a produção artística e a pesquisa de obras de arte. O uso de programas de edição de imagens, por exemplo, pode contribuir para a criação de obras mais complexas e para a compreensão dos processos de criação artística. Em suma, as estratégias educacionais em Artes Visuais devem ser planejadas de modo a promover o aprendizado substancial dos estudantes, estimulando a expressão, a criatividade e a análise crítica das obras de arte. O uso da tecnologia pode ser uma aliada nesse processo, desde que seja empregada de maneira apropriada e integrada às demais atividades.

Palavras-chave: Criatividade; Expressão; Produção Artística.

ABSTRACT

Educational strategies in Visual Arts play a crucial role in fostering substantial learning among students. Substantial learning occurs when students can connect new knowledge to what they already know, giving meaning and significance to what is being learned. In the field of Visual Arts, educational strategies can encompass a wide range of activities, including sketching, coloring, sculpting, printmaking, assemblage, and more. It is essential that the proposed activities are relevant to students' realities and encourage expression and creativity. Furthermore, it is fundamental that educational strategies in Visual Arts are designed to stimulate students' critical analysis of artworks. This can be achieved through the investigation of images, museum and exhibition visits, group discussions, and dialogues. Another relevant practice is the use of technology as a resource for artistic production and art research. The use of image editing software, for example, can contribute to the creation of more complex works and an understanding of artistic creation processes. In summary, educational strategies in Visual Arts should be planned to promote substantial student learning, stimulating expression, creativity, and critical analysis of artworks. The use of technology can be an ally in this process, provided it is employed appropriately and integrated with other activities.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, o conceito de Expressão Artística tem passado por transformações e é compreendido por meio de manifestações visíveis e prazerosas, que permitem uma maior interação sociocultural, introduzindo novos comportamentos, relações e ideias na sociedade.

A investigação sobre a relevância da arte na educação contribui para a reconstrução do ser humano em suas três dimensões: moral, estética e cognitiva, conferindo um sentido mais pleno à sua existência. A obrigatoriedade do ensino de Arte na Educação Básica foi estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71 e trouxe avanços após debates e mobilização dos profissionais da Educação envolvidos nesse movimento.

Reconhecer a arte como uma ferramenta de diálogo com a realidade e transformação do cotidiano é essencial. O ensino da arte permite uma compreensão mais crítica e contextualizada dos elementos visuais do mundo, indo além do que é dado.

A arte pode ser concebida de diferentes maneiras, de acordo com cada cultura e visão de ser humano. O desenvolvimento emocional está intimamente ligado ao processo de ensino-aprendizagem, e a arte abrange tudo o que é considerado arte pelos indivíduos, conforme a definição de Dino Formaggio (1985).

Essa abordagem pedagógica possibilita um processo de ensinoaprendizagem que valoriza a prática de um ensino dinâmico, prazeroso e

contemporâneo. Cada indivíduo possui aspectos cognitivos e afetivos que se desenvolvem em direção a um crescimento harmonioso, filosófico, artístico e científico por meio de atividades culturais.

A palavra "expressão artística" é amplamente utilizada com diferentes significados e propósitos na sociedade contemporâ-

nea. Por um lado, é elevada como algo quase inalcançável, dependente do talento individual e da técnica, e por outro lado, é vista como algo privilegiado e caro, inserido na lógica do consumismo e do mercado.

No entanto, frequentemente a expressão artística é desvalorizada como algo não essencial para a vida humana, o que fica evidente no ambiente escolar, onde é tratada como uma disciplina secundária. Segundo Pareyson (1989), a expressão artística é a atividade estética realizada por artistas a partir da percepção, emoções e ideias, com o objetivo de despertar a consciência de um ou mais espectadores, e cada obra de arte possui um significado único e diferente, de acordo com Coli (1998).

De acordo com Justino (2000), é difícil estabelecer uma definição consensual de expressão artística, e várias definições são criadas ao longo do tempo, acompanhando as mudanças na sociedade e nas concepções sobre o ser humano e o mundo.

É importante destacar que a expressão artística precisa ser compreendida dentro do contexto de sua época, ou seja, como parte das possibilidades e situações que se tornam reais devido aos elementos que se integram em um determinado momento. Por exemplo, a expressão artística não pode ser separada da tecnologia.

A descoberta da fixação de imagens luminosas por meio da queima de sais de prata, conhecida como fotografia, atribuída a Nièpce ou Flourens, causou uma verdadeira revolução no campo da expressão artística, influenciando seus sentidos e paradigmas.

Podemos concluir que o conceito de expressão artística e seus significados estão em constante transformação ao longo do tempo. A área artística é marcada pela busca pelo novo, pelo inesperado, pelas experimentações e pela criatividade. Portanto, enquanto os artistas constantemente se referenciam uns aos outros, o campo da expressão artística inova a cada nova obra.

De acordo com Stravinsky (2000), a música é autorreferencial e busca expressar emoções e sentimentos. Assim, a expressão artística não é apenas uma forma de comunicação, mas também pode ser expressiva.

O que define a expressão artística é sua capacidade de criar algo novo e original, utilizando estéticas específicas. A expressão artística está diretamente relacionada ao prazer, especialmente à satisfação estética que proporciona. Cada forma de expressão artística requer conhecimentos específicos, como elementos sonoros na música (som e silêncio), elementos visuais nas artes visuais (cores, linhas e formas), o corpo e a representação no teatro, e o movimento do corpo na dança.

A expressão artística é uma forma de comunicação aberta e ilimitada, independentemente da linguagem utilizada. Por um lado, os artistas expressam seus objetivos estéticos, sentidos e emoções por meio de representações, ações ou pinturas. Por outro lado, o público aprecia a obra, observando, assistindo ou ouvindo a música, e encontra diferentes mensagens e significados relacionados à sua história e experiências culturais. Como afirmou Picasso (citado por Justino, 2000), a obra continua a mudar mesmo depois de finalizada, dependendo do estado de quem a contempla.

O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DE ARTES

O uso da expressão artística na área educacional tem como intuito estimular e aprimorar as capacidades e aptidões dos estudantes, abrindo um caminho que vai além das matérias tradicionais do currículo escolar. Ao apresentar a expressão artística como algo relevante na educação dos alunos, estes se tornam mais sensíveis e receptivos a novas descobertas, sendo responsabilidade do educador promover essa abordagem.

A expressão artística também contribui para valorizar a conexão entre o conhecimento e as experiências dos estudantes, ampliando seu leque de respostas de maneira espontânea e criativa. No entanto, muitas instituições de ensino ainda priorizam a reprodução do conhecimento, como evidenciado pela prática de fornecer desenhos prontos para as crianças colorirem e determinar as cores que devem ser utilizadas. Isso limita a criatividade da atividade e não reconhece o direito da criança de ser a única autora de sua obra de arte.

Ao dar um desenho pronto para a criança pintar, o professor está desrespeitando sua personalidade, inteligência e sensibilidade. Ninguém daria um desenho pronto para um artista. E por que fazem isso com uma criança? Aí vem a resposta de alguns professores: "Eles não sabem desenhar". Alegam que são cobrados por pais e coordenadores nas escolas onde trabalham a apresentar atividades prontas, "bonitas". "perfeitas". Inclusive para a "capinha" de seus trabalhos. Não seria mais interessante à própria criança criar a capa de seus trabalhos (FERREIRA 2008, p. 50).

A prática de disponibilizar desenhos prontos para as crianças colorirem não contribui para o desenvolvimento da sua criatividade. É mais benéfico estimular a percepção, o raciocínio e a criatividade por meio de atividades livres e formativas que respeitem a capacidade inata de expressão de todas as crianças.

A criança possui uma natureza naturalmente criativa e sensível, mas abordagens conservadoras e falta de respeito pela arte infantil podem fazer com que ela acredite que não é capaz de se expressar de forma criativa, resultando na conhecida frase "Eu não sei desenhar". A presença da arte na educação deve se basear na liberdade de expressão e no respeito à diversidade cultural, desempenhando um papel fundamental no processo de formação do aluno ao abranger conteúdos cognitivos, afetivos e perceptivos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Arte, a arte estimula a visão, a audição e os demais sentidos como portais para uma compreensão mais significativa das questões sociais.

A prática pedagógica nas artes visuais busca uma aprendizagem significativa. A presença da arte na educação é um espaço crucial para a prática da cidadania, e o ensino da arte na escola tem como objetivo garantir que os alunos tenham acesso pleno à sua cultura, contextualizada historicamente, socialmente e educacionalmente. Ao conhecer a arte de outras culturas, o aluno pode compreender melhor sua realidade cotidiana e avaliar criticamente a cultura de forma mais ampla, valorizando diferentes modos de pensar e agir.

A arte na educação é, portanto, uma ferramenta para a construção do aprendizado, pois a abordagem contemporânea da arte na educação está diretamente relacionada ao desenvolvimento cognitivo e à imaginação criativa, integrando linguagens artísticas como música, artes cênicas, artes visuais e expressão corporal nas atividades escolares.

É importante encorajar o aluno a observar, criar e explorar novas experiências que o levem a pesquisar e adquirir conhecimento, além de elaborar propostas que estimulem o pensamento divergente. O professor deve estar ciente e atento à sua prática pedagógica, respeitando as experiências, vivências e ritmo de cada aluno. Além disso, é necessário proporcionar ao aluno as condições psicológicas, pedagógicas e materiais adequadas para que ele possa se expressar por meio das diversas linguagens artísticas.

A arte deve ser integrada em todas as disciplinas, promovendo a interdisciplinaridade. O principal objetivo da educação artística é formar um indivíduo criativo que possa se desenvolver integralmente por meio de uma educação abrangente. A arte é uma expressão pessoal e cultural essencial para o pleno desenvolvimento do aluno e deve contribuir para uma educação transformadora, levando-o a refletir sobre si mesmo e sobre o mundo ao seu redor.

A proposta de Barbosa foi desenvolvida para reformular o ensino da arte no Brasil, uma vez que nas escolas prevalecia o ensino baseado em formas geométricas, a expressão livre, o uso de desenhos prontos, a produção voltada para datas comemorativas e a promoção de estereótipos ou a visão da arte como uma disciplina subordinada às demais.

> o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para cultura. (BARBOSA, 1991, p.35)

No livro "A visão na instrução artística: década de 1980 e novos horizontes" (1991), Barbosa explora cada um dos pilares da Abordagem Triangular para o ensino da arte.

Segundo a autora, a interpretação da imagem na abordagem pedagógica da arte envolve a construção de uma metalinguagem da imagem. Isso significa que não se trata apenas de discutir uma pintura, mas sim de falar sobre a pintura de uma forma diferente, às vezes em silêncio, outras vezes através de representações gráficas e verbais, explorando sua visibilidade primária. Barbosa argumenta que a interpretação de imagens na escola prepara os alunos para compreender a gramática visual de qualquer imagem, seja ela artística ou não, tornando-os conscientes da produção humana ao longo do tempo. A autora destaca que a exposição a diversas imagens permite que os alunos compreendam e avaliem diferentes tipos de imagens, aprendendo com elas.

Martins, Picosque e Guerra (1998) afirmam que propor a interpretação de uma obra de arte pode ser uma forma de mediação, permitindo um acesso mais sensível e aberto, estimulando o espectador a pensar e sentir a obra de arte, ampliando suas possibilidades de atribuir significado.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) no Brasil expandiram essas ideias, incluindo a Apreciação como uma forma de interpretação da imagem, a História da Arte como um meio de contextualização e a Produção Artística como uma forma de criação. De acordo com esses documentos, a arte deve ser apreciada, compreendida em seu contexto histórico e social, e os alunos devem ter a oportunidade de criar suas próprias expressões artísticas como uma forma de expressão pessoal e cultural.

Apreciar refere-se ao âmbito da recepção, incluindo percepção, decodificação, interpretação, fruição de arte e do universo a ela relacionado. A ação de apreciar abrange a produção artística do aluno e a de seus colegas, a produção histórico-social em sua diversidade, a identificação de qualidades estéticas e significados artísticos no cotidiano, nas mídias, na indústria cultural, nas práticas populares, no meio ambiente. Produzir

refere-se ao fazer artístico (como expressão, construção, representação) e ao conjunto de informações a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e do desenvolvimento de seu percurso de criação. O ato de produzir realiza-se por meio da experimentação e uso das linguagens artísticas. Contextualizar é situar o conhecimento do próprio trabalho artístico, dos colegas e da arte como produto social e histórico, o que desvela a existência de múltiplas culturas e subjetividades (BRASIL, 1997, p. 50).

De acordo com Barbosa (1991), a produção artística é baseada no processo criativo, visto como uma interpretação e representação pessoal de experiências em uma linguagem visual. Na metodologia triangular, a história da arte não é vista de forma linear, mas busca contextualizar a obra de arte no tempo e explorar suas circunstâncias. Ao invés de se preocupar com a evolução das formas artísticas ao longo do tempo, a metodologia pretende mostrar que a arte não está separada do nosso cotidiano e da nossa história pessoal.

AS ARTES E AS EMOÇÕES

Através das manifestações artísticas, a criança manifesta suas emoções, afetos e interage com o meio e as pessoas ao seu redor, contribuindo para um desenvolvimento completo do indivíduo em sua vida fora do âmbito escolar.

A sociedade costumeiramente enxerga a arte como uma forma de entretenimento, associando-a ao lazer. É necessário incorporar, na educação das crianças, diversas formas de expressão, criação e inovação, que são justamente aspectos construídos através da arte. Isso estimula as crianças a pensarem e se expressarem de maneira livre, fazendo parte das múltiplas linguagens disponíveis.

O ponto de partida para o trabalho com as múltiplas linguagens é a formação dos educadores para que invistam na contação de histórias.

Importante que favoreçam espaços que invistam ainda no movimento, no trabalho corporal e no brincar como caminhos vitais de aprendizagem para as crianças, além da percepção de que arte, literatura e música possibilitam a construção de conhecimentos ricos e culturalmente significativos. Cabe ao educador organizar o espaço disponível, propor desafios e replanejar continuamente o processo. Assim agindo, com certeza estará possibilitando aos seus alunos o desenvolvimento de um saudável sentimento de coragem e fortalecimento para construir seus projetos de vida, com capacidade para ressignificar o seu meio e lutar para mostrar as pessoas as suas realizações não se deixando intimidar. (GIL, 2004, p. 3)

A criança é um ser naturalmente curioso e explorador. Nesse sentido, no ambiente escolar, é necessário proporcionar experiências que estimulem e despertem ainda mais sua curiosidade, permitindo que ela revele suas características, manifeste suas dificuldades, sentimentos, talentos e expressões únicas.

Estudos demonstram que os seres humanos compreendem o mundo por meio da interação com sons, escrita, imagens e expressões corporais. Assim como aprendemos a ler palavras, é possível ler essas relações e, dessa forma, compreender melhor o mundo ao nosso redor.

Ao estudar a arte, é possível reinterpretar a realidade, uma vez que a troca de experiências nas escolas revela que cada indivíduo compreende as coisas de maneira diferente, construindo seu próprio conhecimento.

A criatividade envolvida na educação artística fortalece as habilidades de pensamento crítico nas crianças. Aprender visualmente por meio do desenho, escultura e pintura desenvolve habilidades visuais-espaciais, ensinando as crianças a interpretarem e utilizar informações visuais.

A importância central das artes na vida das crianças e jovens é fundamental para o desenvolvimento do empreendedorismo, inteligência social, resolução de problemas e pensamento crítico, que se tornam cada vez mais essenciais para a preparação para o trabalho no século XXI.

As artes têm o poder de nivelar o campo de atuação, ampliando as oportunidades de aprendizado para todos os alunos e permitindo que experimentem diferentes estilos de aprendizagem que funcionem melhor para eles. Alunos em situação de risco que têm uma ampla exposição às artes apresentam melhores resultados acadêmicos, estabelecem metas de carreira mais elevadas e se envolvem mais ativamente na comunidade.

Ao falar sobre arte, geralmente pensamos em desenhos, pinturas e obras visuais, mas é importante valorizar também o teatro, a dança e a música como linguagens igualmente importantes a serem trabalhadas na educação infantil, além das expressões visuais.

A diversidade das artes é vasta e deve ser desenvolvida desde a educação infantil. Para conhecer um pouco mais sobre cada uma delas, este artigo fornecerá uma breve visão histórica de cada forma artística.

O teatro, provocador dos sentidos, instigante para o pensamento e a ação, destaca uma característica humana peculiar: a capacidade de expandir e redirecionar sua maneira de ser, pensar e agir, utilizando a li-

berdade para transformar a si mesmo e seu ambiente. Compreender o teatro como uma forma de expressão e criação humana, que ocorre dentro de um contexto social e histórico, permite que o indivíduo se reconheça e perceba sua realidade, assim como aquilo que a transcende artisticamente.

As artes devem proporcionar aos alunos a busca pela percepção e imaginação, tanto na forma de conhecer quanto por meio de suas ações ao realizar atividades artísticas, estabelecendo uma intimidade com o corpo e com a noção inata de criatividade presente em todos os seres humanos.

A dança e o teatro desempenham um papel importante no desenvolvimento corporal, reflexão e criatividade, permitindo que os alunos desenvolvam sua percepção do mundo ao seu redor.

O corpo transmite nossa personalidade, sexualidade e sensibilidades, tornando-nos seres autênticos e únicos.

No entanto, a dança e o teatro como ferramentas educacionais ainda não são compreendidos em sua totalidade em relação ao seu potencial para a formação educacional, cultural e histórica de crianças e jovens no ambiente escolar.

Ao dançar, a criança cria uma representação de seu corpo no espaço, produzindo seu próprio espaço, chamado de espaço corporal. Esse fenômeno também ocorre no teatro. Toda vez que há um investimento afetivo no corpo, surge o espaço corporal.

Segundo Gil (2004):

O corpo tem de se abrir ao espaço, tem de se tornar de certo modo espaço; e o espaço exterior tem de adquirir uma textura semelhante à do corpo a fim de que os gestos fluam tão facilmente como o movimento se propaga através dos músculos. O espaço do corpo, como espaço exterior, satisfaz esta exigência. O corpo move-se nele sem enfrentar os obstáculos do espaço objetivo estranho, com os seus objetos, a sua densidade, as suas orientações já fixadas, os seus pontos de referência próprios. (...) (GIL, 2004, p.50).

O espaço objetivo exterior é substituído pelo espaço do corpo, se tornando sem viscosidades, onde o interior e exterior são um só, portanto ao se trabalhar com o teatro e a dança o processo de ensino aprendizagem será significativo para a criança, por meio das linguagens artísticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de ensino e aprendizagem, especialmente na educação visual, é essencial que os professores adotem uma abordagem que estimule a reflexão e respeite as interpretações e julgamentos dos alunos, promovendo uma atitude crítica.

O educador não deve se colocar como detentor absoluto do conhecimento e da verdade, mas sim incentivar e valorizar a autonomia dos estudantes. Ao contextualizar a leitura de uma obra de arte, não é necessário restringir-se apenas à biografia do artista ou à história da arte, embora esses elementos possam ser úteis para facilitar a análise da imagem.

No processo de produção artística, é fundamental que os alunos tenham uma experiência completa e envolvente, aplicando na prática os conceitos estéticos e poéticos discutidos durante a interpretação e contextualização. A arte desempenha um papel educativo crucial, estimulando não apenas a inteligência e o desenvolvimento do senso estético, mas também contribuindo para a formação integral do indivíduo, sem a intenção exclusiva de formar artistas.

As atividades de apreciação e criatividade nas artes devem ir além do ambiente escolar e se expandir para espaços culturais mais amplos. É importante que esses espaços incluam áreas dedicadas às crianças, oferecendo material visual, ferramentas interativas e oficinas de pintura, artesanato, música e outras formas de expressão artística. Isso permite que os alunos tenham acesso a experiências enriquecedoras e possam desenvolver suas habilidades artísticas e criativas de maneira mais abrangente.

Diferentemente de outras áreas do conhecimento, a arte é única em sua capacidade de contar a história de todas essas áreas ao longo do tempo por meio de suas diversas formas de expressão. No entanto, o ensino de arte frequentemente esteve sujeito a pressões políticas, econômicas e culturais que nem sempre permitiram que ela fosse estabelecida no campo escolar como um conhecimento relevante e significativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, E.S. de. Como desenvolver potencial criador. Petrópolis: Vozes, 1990.

ANDRADE, Augusto. A Contribuição da Arte terapia. São Paulo 2000, p.35. BARBOSA, A. M. Arte-educação no Brasil. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, Debates, 2002.

BARBOSA, A.M. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (1ª a 8ª séries) /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

COLI, Jorge. O que é Arte. São Paulo: Brasiliense, 1998.

FERREIRA, S. Imaginação e Linguagem

no Desenho da Criança. 2ª ed.

Campinas-SP: Papirus, 2008.

GIL, José. Nuno Nabais. Corpo, Espaço e Poder. Lisboa: Litoral Edições, 1988.

PAREYSON, L. Os problemas da estética. Trad. Maria Helena Nery Garcez, 2 ed. são Paulo: Martins Fontes, 1989. [0 original italiano desde 1966].

RIBEIRO, Simone Vaghetti. Propostas e processos avaliativos do desenho desenvolvidos por uma professora de artes visuais em uma escola pública de Pelotas. 2010. 26f. (Trabalho de Conclusão de Curso – Artes Visuais – Licenciatura) Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

JULIANA MORELO MARON

Resumo

Este artigo foi elaborado para trazer a luz alguns aspectos da inclusão educacional, onde os nossos educandos com necessidades especiais, ingressam em escolas regulares, socializando-se com os alunos os quais não estão acostumados. Procura-se passar a situação enfrentada pelos professores que não foram preparados para lidarem com esses alunos, e nem mesmo sabem como agir didaticamente com os mesmos. Analisar a verdadeira parceria que tem que haver entre escolas regulares e escolas especiais, já que esta correlação beneficia a construção do processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Inclusão; Formação Continuada; Processo de aprendizagem.

Abstract

This work was done to bring light some aspects of educational inclusion, where our students with special needs admission in regular schools, socializing with students who are not accustomed. Wanted to spend the situation faced by teachers who were not prepared to deal with these students, and do not even know how to act with them didactically. Analyze the true partnership that must exist between mainstream schools and special schools, as this co - relationship benefits the construction of the learning process.

Keywords: Inclusion; Continuing Education; The learning process.

1 INTRODUÇÃO

A Educação, como um direito de todos os cidadãos estabelecido pela Constituição Federal do Brasil (1988), foi reafirmada pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, Lei nº9394/96, que destina o Capítulo V à Educação Especial. O art.58 da LDBEN define que a educação dos alunos com necessidades especiais deve ser realizada, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Assim, a Educação Especial que era vista por muitos, como modalidade usual de atendimento às pessoas com necessidades especiais e, principalmente das pessoas com deficiências, deve atuar como complemento da Educação Básica ou Superior, um instrumento a estar disponível quando necessário.

A inclusão social da pessoa com deficiência significa torná-las participantes da vida social, econômica e política, assegurando o respeito aos seus direitos no âmbito da Sociedade, pelo Estado e pelo Poder Público. É preciso perceber que essa inclusão dos portadores de deficiência depende do seu reconhecimento como pessoas, que apresentam necessidades especiais geradoras de direitos específicos, cuja proteção e exercício dependem do cumprimento dos direitos humanos fundamentais.

Hoje quando pensamos em inclusão na educação logo nos vem a mente alunos com sérios transtornos de comportamento, bem como alunos que estão com mobilidade reduzida, em cadeiras de rodas, que não tem condições de socialização com os demais alunos.

Apesar da lei vigente e de que estas leis garantam o direito a estes alunos que segundo a Declaração de Salamanca (1994) denomina-os como portadores de necessidades escolares especiais, ainda temos dificuldades enfrentadas nas escolas para admitirem crianças com estas características.

Sanches (2005) defende uma educação eficaz para todos, onde as escolas tidas como comunidades educativas devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem suas características pessoais, psicológicas ou sociais.

Assim, o papel da escola é de facilitador, de favorecer que cada um possa reconheça nos demais a mesma esfera de direito que exige para si, pensando assim o conceito de inclusão irá agregar todos aqueles que de certa forma são excluídos da sociedade e não somente alunos com deficiência.

Sendo assim, a educação inclusiva abrange também alunos acometidos de alguma doença ou impossibilidade, alunos oriundos de populações nômades e etnias, além dos alunos em situação de risco, entre outros.

As duas últimas décadas foram marcadas pelo debate acerca da inclusão, estabelecendo como componente fundamental à universalização do acesso à educação, o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança, a ampliação da participação da família e da comunidade, a organização das escolas para a participação e aprendizagem de todos os alunos e a formação de redes de apoio à inclusão. Esta postura ativa de identificação das barreiras que alguns alunos encontram no acesso à educação e também na busca dos recursos necessários para ultrapassá-las se constituiu no movimento de inclusão e consolidação de um novo paradigma educacional referenciado na concepção de educação inclusiva, que tem como desafio

a construção de uma escola aberta às diferenças e uma sociedade que reconhece e valoriza a diversidade.

Este trabalho pretende trazer a luz alguns conceitos que são muitas vezes desprezados na educação inclusiva, bem como fazer um paralelo da formação dos professores para este modo de ensino e este aluno que traz consigo características tão particulares.

2 A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Hoje a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que legisla sobre a educação básica é clara ao referir que a educação abrange os processos formativos

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Ao passarmos a entender a educação como um direito também temos que entender que ela tem responsabilidade de dois atores a família e o Estado, que ambos são corresponsáveis por ela:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extraescolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII - consideração com a diversidade étnico-racial.

A LDBEN 9394/96, define a Educação Especial, de forma a desvincular a educação especial do conceito de escola especial. Assim hoje os alunos especiais podem interagir na sociedade e ter um convívio nas escolas com alunos declarados normais, conforme diz a legislação:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de

inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo

Ao propor uma reflexão sobre a educação brasileira, vale lembrar que só em meados do século XX o processo de expansão da escolarização básica no país começou, e que o seu crescimento, em termos de rede pública de ensino, se deu no fim dos anos 1970 e início dos anos 1980.

Temos presenciado nos últimos anos vários debates envolvendo a educação, onde fazem-se paralelos sobre o Brasil do passado versus o Brasil do presente. Podemos ver que o país caminhou a largos passos, mas o acesso à educação e a cultura ainda é baixo, apesar de termos leis que regulamentem este direito.

É preciso analisarmos as necessidades do país em termos de direitos educacionais, onde podemos criar as possibilidades dessas necessidades serem supridas, mesmo buscando nas políticas orçamentárias, institucionais e políticas, regras que ajudem no combate ao analfabetismo, que se busque a melhoria na qualidade do ensino, e que o ensino possa proporcionar igualdade de condições para com todos os alunos, até mesmo com aqueles que tem necessidades de uma educação especial.

A mudança na Educação brasileira depende de esforços políticos que parecem além do nosso alcance, mas a verdade é que essa transformação pode começar agora, na sua casa, com seu filho. Confira atitudes que você pode tomar no dia a dia que fazem toda a diferença para a Educação e para o Brasil.

A Educação em todas as suas dimensões é um desafio. Paulo Freire dizia que não se pode falar de Educação sem falar de amor. O Amor que é um sentimento próprio, terno, quebra paradigmas, barreiras e nos move para a construção de um mundo mais humano e educativo.

Como diz Paulo Freire educar precisa de amor, e assim é a função do educador que tem em sua sala de aula um aluno com necessidades especiais, pois é uma condição de trabalho toda adversa, não é ensinado nas faculdades como trabalhar com esse aluno, aí se sobressai o amor, saber que você está ajudando este aluno a construir o conhecimento e se tornar um cidadão, incluí-lo na sociedade.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A política de inclusão de alunos na rede regular de ensino não consiste somente na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (GUENTHER, 2003, p.47)

A escola para a maioria das crianças brasileiras é o único espaço de acesso aos conhecimentos universais e sistematizados, ou seja, é o lugar que vai lhes proporcionar condições de se desenvolver e de se tornar um cidadão, alguém com identidade social e cultural.

A Declaração de Salamanca aborda princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais, ou seja, escolas regulares que possuem tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maneira das crianças e aprimora a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. A Declaração de Salamanca e seus idealizadores e participantes proclamam:

a) toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,

b) toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,

c) sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,

d) aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança,

e) capaz de satisfazer a tais necessidades,

f) escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos;

Além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

A Educação Especial é definida, a partir da LDBEN 9394/96, como uma modalidade de educação escolar que permeia todas as etapas e níveis de ensino. Esta definição permite desvincular "educação especial" de "escola especial". Permite também, tomar a educação especial como um recurso que beneficia a todos os educandos e que atravessa o trabalho do professor com toda a diversidade que constitui o seu grupo de alunos.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

A partir daí, a educação especial baseou-se em uma concepção de reeducação através de métodos comportamentais, supondo que bastariam técnicas de estimulação especiais para as crianças alcançarem um nível "normal" de desenvolvimento.

Como visto acima a Declaração de Salamanca define os alunos inclusivos, como "pessoas com necessidades educacionais especiais". E com direito ao acesso e ingresso na escola.

As referências usualmente feitas de inclusão no campo da educação consideram as dimensões pedagógica e legal da prática educacional. Sem dúvida, dois campos importantes quando se pretende a efetivação destes ideais. No entanto, uma importante ampliação da discussão sobre os caminhos das políticas públicas para a inclusão escolar seria a consideração do contexto em que se pretende uma sociedade inclusiva.

Hoje se fala muito em inclusão social, oportunidade a portadores de necessidades especiais, a inclusão de estudantes com deficiência no sistema regular de ensino está baseada nessa perspectiva de educação para todos, pois, ao serem feitas adaptações pedagógicas para um aluno que tenha algum tipo de deficiência, leva-se em conta distintas formas de aprender e de ensinar.

Pensando em como realizar da melhor maneira as práticas inclusivas para essas pessoas, de forma a desenvolver suas

potencialidades, busca-se também a qualidade do ensino para todos os estudantes, independentemente de terem ou não deficiência.

O uso de estratégias de ensino adequadas a diferentes tipos de necessidades específicas de aprendizagem só vem a contribuir para o desenvolvimento de todos os estudantes envolvidos no processo, ou seja, indivíduos com diferentes deficiências ou necessidades educacionais específicas, de diferentes origens socioeconômicas e contextos culturais distintos, com habilidades igualmente distintas entre si, poderão beneficiar-se de estratégias didático-metodológicas heterogêneas; afinal, em uma escola cada vez mais plural e democrática, não se pode supor que exista uma única forma de ensinar e aprender.

Dessa maneira, os alunos e o professor podem ver que todos têm aptidões e habilidades e que todos precisam de ajuda em algumas áreas. Karen pode ser ótima em leitura, mas pode precisar de ajuda nas brincadeiras no playground. Carmen pode ter dificuldade em matemática, mas é ótima para lembrar-se de coisas e organizar pessoas e atividades. As salas de aula podem tornar-se comunidades de apoio mútuo se os professores promoverem o respeito pelas diferenças e proporcionarem oportunidades diversificadas para os alunos enxergarem uns aos outros de muitas maneiras. (STAIMBACK; STAIMBACK, 1999, p. 299).

É importante destacar que as transformações exigidas pela inclusão escolar não são utópicas e que temos meios de efetivá-las. Essas mudanças já estão sendo implementadas em alguns sistemas públicos de ensino (...) é certo que os alunos com deficiências constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos, mas todos sabemos que a maioria dos alunos que fracassam na escola são crianças que não vem do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele! (MANTOAN, 2001, p.125-6).

O benefício da permanência dos estudantes com deficiência nas classes do ensino regular se estende a todos. Através da convivência com alunos com diferentes potencialidades e limitações, os estudantes têm oportunidade de aprender mais coisas do que o currículo formal pode ensinar.

Entre os benefícios que os alunos das escolas inclusivas, desde a educação infantil até o ensino médio, comumente relatam estão a descoberta de pontos em comum com pessoas que superficialmente parecem e agem de maneira muito diferente; ter orgulho em ajudar alguém a conseguir ganhos importantes, aparentemente impossíveis; ter oportunidade de cuidar de outras pessoas; agir consistentemente baseados em valores importantes, como a promoção da igualdade, a superação da segregação ou a defesa de alguém que é tratado injustamente; desenvolver habilidades cooperativas na resolução dos problemas, na comunicação, na instrução e na prestação de ajuda pessoal; aprender diretamente sobre coisas difíceis, incluindo a superação do medo das diferenças; resolver problemas de relacionamento ocorridos em aula; lidar com comportamento difícil, violento ou auto destruidor; lidar com os efeitos de questões familiares no coleguismo; enfrentar e apoiar um no outro durante enfermidades graves ou morte de alguém de sua própria idade.

Para Staimback e Staimback (1999), as amizades conquistadas pelos alunos em um ambiente inclusivo podem auxiliá-los a se sentirem realmente membros de suas comunidades e a terem oportunidade de aprender o respeito, o interesse e o apoio mútuo em uma sociedade inclusiva, ao mesmo tempo em que aprendem habilidades acadêmicas. Assim, para os autores, a possibilidade de os alunos experienciarem e compreenderem a diversidade de uma comunidade propicia a construção de comunidades seguras e protetoras que evitam a exclusão pelo isolamento de indivíduos ou grupos.

Nas últimas décadas do século XX, o direito de todos à educação foi debatido de uma forma mais integral que nos anos anteriores. A necessidade de constituir uma escola em que a prática pedagógica seja estruturada de modo a contemplar as necessidades de todos, de forma igualitária, foi discutida e assumida a partir de documentos legais nacionais e internacionais, como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). No início deste século, há um incremento da legislação que contempla a pessoa com deficiência, como a Convenção da Guatemala (2001), a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada e incorporada a Constituição como Decreto Legislativo nº 186/2008 (BRASIL, 2008) entre outros dispositivos legais.

Mazzotta (2003) atenta para a necessidade de não serem feitas generalizações quanto às necessidades especiais de alunos com deficiência, pois todo aluno e toda escola são especiais em sua singularidade. Por isso, somente nas situações concretas em que se encontram os alunos nas escolas pode-se interpretar as necessidades educacionais escolares como comuns ou especiais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao olhar para a escola de acordo com o pensamento de Foucault (2003), entendendo-a como uma instituição disciplinar marcada pelo pensamento moderno, é possível afirmar que seus pressupostos baseiam-se num desejo de ordenação e organização, o

que pode ser aproximado daquilo que este autor chama de normalização disciplinar.

A normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é constituído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz. Em outros termos o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma. (FOUCAULT, 2008, p.75)

No sistema de ensino atual onde há um currículo oficial no estado, está previsto que os educandos que têm necessidades especiais tenham igual condições de aprendizado, mas se faz necessário uma parceria - interlocução entre escola regular e escola especial, pois durante muitos anos somente estas estavam capacitadas a atender a estes educandos.

Essa interlocução é primordial nos momentos de transição de um modelo educacional para outro, se concretizando mediante a sua inclusão em eventos de planejamento, avaliação e monitoramento da ação pedagógica de ambas as modalidades de ensino. Outra grande contribuição ficará a cargo de professores e gestores educacionais, assumindo o compromisso na melhoria da qualidade dos serviços oferecidos aos alunos portadores de deficiência e/ou que apresentem alguma necessidade especial momentânea. É chegada a hora da metamorfose educacional, onde os conflitos e resistências sejam superados e, que se perceba a dimensão de saberes que a diversidade tem a oferecer.

A inclusão no movimento de integração social tem a proporção de um grande acontecimento e avanço, pois pressupõe o ajustamento de pessoas com deficiência para a sua participação no processo educacional em uma escola comum com um ensino regular. Ela prevê uma reestruturação do sistema educacional.

A escola tem que se adaptar para ser um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos sem distinção. Deve estar voltada para uma educação democrática, com a prática da cidadania, e de forma dinâmica. Tem que se valorizar as diversidades dos alunos estimulando os mesmos a construírem seu processo de conhecer, aprender, reconhecer e construir sua própria cultura.

A prática nesta interlocução (escola regular com escola especial) é construída através da prática cooperativa e global, onde ha a cooperação mútua. Nessa perspectiva, a inclusão social deixa de ser uma preocupação a ser dividida entre governantes, especialistas e um grupo delimitado de cidadãos com alguma diferença e passa a ser uma questão fundamental da sociedade.

Outra grande contribuição ficará a cargo de professores e gestores educacionais, assumindo o compromisso na melhoria da qualidade dos serviços oferecidos aos alunos portadores de deficiência e/ou que apresentem alguma necessidade especial momentânea. É chegada a hora da metamorfose educacional, onde os conflitos e resistências sejam superados e, que se perceba a dimensão de saberes que a diversidade tem a oferecer.

Sabemos que um professor sozinho pouco pode fazer diante da complexidade de questões que seus alunos colocam em jogo. Por este motivo, a constituição de uma equipe interdisciplinar, que permita pensar o trabalho educativo desde os diversos campos do conhecimento, é fundamental para compor uma prática inclusiva junto ao professor. É verdade que propostas correntes nessa área referem-se ao auxílio de um professor especialista e à necessidade de uma equipe de apoio pedagógico. Porém, a solicitação destes recursos costuma ser proposta apenas naqueles casos em que o professor já esgotou todos os seus procedimentos e não obteve sucesso.

É imprescindível, portanto, investir na criação de uma política de formação continuada para os profissionais da educação. A partir dessa, seria possível a abertura de espaços de reflexão e escuta sistemática entre grupos interdisciplinares e interinstitucionais, dispostos a acompanhar, sustentar e interagir com o corpo docente.

Outro aspecto a ser considerado, especialmente nas escolas públicas, é a situação de miséria econômica e carência social de algumas famílias. Para estas, a escola é um dos poucos lugares de cuidado e acompanhamento de suas crianças, quando não de sobrevivência direta, pela possibilidade de alimentação e cuidados primários e, indireta, pela viabilidade do afastamento dos adultos para o trabalho.

Com relação à proposta pedagógica, cabe apontar a importância das flexibilizações curriculares para viabilizar o processo de inclusão. Para que possam ser facilitadoras, e não dificultadoras, as adequações curriculares necessitam ser pensadas a partir do contexto grupal em que se insere determinado aluno. Como afirma Filidoro (2001 p.112), “as adaptações se referem a um contexto - e não me refiro à criança, mas ao particular ponto de encontro que ocorre dentro da aula em que convergem a criança, sua história, o professor, sua experiência, a instituição escolar com suas regras, o plano curricular, as regulamentações estaduais, as expectativas dos pais, entre outros, - então não é possível pensar em adaptações gerais para crianças em geral".

Sendo neste caminho ainda temos muito a percorrer para que a inclusão seja um processo natural sem traumas tanto para os educandos, quanto para os educadores. Mas as tendências atuais levam a analisarmos que está próximo o momento em que a rede de ensino estará adaptada para suprir as necessidades destes alunos especiais, podendo integrá-los na sociedade como cidadãos críticos e conscientes de seu papel.

BIBLIOGRAFIA

FREIRE, Paulo, Sérgio Guimarães, Moacir Gadotti, Pedagogia: diálogo e conflito,1986, Cortez Editora Autores Associados.

FILIDORO, N. Adaptações curriculares. In: Escritos da criança. n. 06, Porto Alegre: centro Lydia Coriat, 2001.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

GUENTHER, Z. C. O Aluno bem-dotado na escola regular: celebrando a diversidade, incluindo as diferenças. In: Revista Escritos sobre Educação, Ibirité, vol. 2, n.1, p.43-54, jan-jun, 2003.

LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.58 p.

MANTOAN, Maria Tereza E. Educação Inclusiva. In: 2º Seminário Internacional Sociedade Inclusiva, 2001. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Anais 2003. P.124-127.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Deficiência, Educação Escolar e Necessidades Especiais: reflexões sobre inclusão socioeducacional, 2003. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=79:deficiencia-educacao-escolar-e-necessidades-especiais-reflexoes-sobre-inclusao-socioeducacional&catid=6:educacao-inclusiva&Itemid=17 Acesso em: 20 mar. 2019.

PAULON, Simone Mainieri. Documento subsidiário à política de inclusão / Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 48 p.

SANCHES, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. Revista Lusófona de Educação, 5, 127-142

STAIMBACK S.; STAIMBACK W. Inclusão: Um guia para Educadores. Porto Alegre, Artmed, 1999

DIREITO DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES À EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO COMO UM MEIO PARA O PROTAGONISMO INFANTO-JUVENIL TENDO A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E A EDUCAÇÃO RESPEITOSA COMO FERRAMENTAS

LÍGIA DE SOUZA BERTOGNE DE ANDRADE

Resumo

A mediação de conflitos na educação infantil é essencial para o desenvolvimento social e emocional das crianças, promovendo a resolução pacífica de conflitos e o aprendizado de habilidades sociais e emocionais. Isso cria um ambiente positivo de aprendizado, contribui para uma cultura de paz e capacita as crianças a lidarem com desentendimentos de maneira construtiva.

Palavras - Chave: Educação; infantil; mediação; desenvolvimento; cultura.

Introdução

No artigo apresentado trataremos sobre o direito das crianças à educação, à luz da Constituição de 1988, trataremos da importância do estabelecimento da mediação de conflitos, da cultura de paz e da educação respeitosa como ferramentas para o desenvolvimento das aprendizagens de crianças e adolescentes. Por fim destacaremos a importância do protagonismo infanto juvenil para a aquisição de princípios cidadãos por parte de crianças, adolescentes e jovens.

Desenvolvimento

O direito da criança à educação é um princípio fundamental consagrado na Constituição Brasileira de 1988, também conhecida como a "Constituição Cidadã". Essa carta magna foi promulgada após um longo período de ditadura militar no Brasil e é considerada um marco na história do país, estabelecendo as bases para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O Artigo 205 da Constituição de 1988 estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. O Artigo 206, por sua vez, destaca os princípios que devem nortear o ensino no Brasil, como a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, e a gestão democrática do ensino público.

A Constituição de 1988 também prevê a obrigatoriedade da educação, estabelecendo no Artigo 208 que o ensino fundamental, com duração de nove anos, é obrigatório e gratuito na escola pública. Esse dispositivo visa garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de frequentar a escola, independentemente de sua condição social ou econômica.

Além disso, a Constituição estabelece a descentralização do ensino, conferindo aos estados e municípios a responsabilidade de organizarem e financiarem o sistema educacional, respeitando as diretrizes nacionais. Isso promove a autonomia das unidades federativas para adaptar a educação às necessidades locais, ao mesmo tempo em que mantém padrões mínimos de qualidade estabelecidos pelo governo federal.

O direito da criança à educação também está em conformidade com tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário, como a Convenção sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU). Essa convenção, ratificada pelo Brasil em 1990, estabelece o direito de todas as crianças à educação, destacando a importância de garantir que ela seja orientada para o desenvolvimento máximo da personalidade, talentos e habilidades da criança.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, é outra legislação que complementa as disposições constitucionais sobre o direito da criança à educação. Ela detalha aspectos como a organização do sistema educacional, o financiamento da educação, os currículos escolares, a formação de professores e a gestão democrática das escolas.

No entanto, apesar das conquistas legais e constitucionais, o Brasil enfrenta desafios significativos na efetivação do direito à educação das crianças. A desigualdade no acesso à educação de qualidade ainda é uma realidade, com disparidades regionais e socioeconômicas que impactam diretamente a vida das crianças. Além disso, problemas como a evasão escolar, a falta de infraestrutura adequada nas escolas e a qualidade do ensino são questões prementes que precisam ser abordadas de forma eficaz.

Nesse sentido, é importante destacar a importância de políticas públicas eficazes, investimentos consistentes na educação e a participação ativa da sociedade civil para garantir que o direito da criança à educação seja plenamente respeitado e promovido. A Constituição de 1988 é um marco na garantia desse direito, mas cabe aos cidadãos, governos e instituições trabalharem juntos para assegurar que a educação seja, de fato, um direito acessível a todas as crianças, promovendo assim o desenvolvimento do país e o bem-estar de suas futuras gerações.

A educação respeitosa é um conceito que tem ganhado cada vez mais destaque no cenário educacional moderno. Ela se baseia na ideia de que o respeito mútuo entre educadores, estudantes e famílias é fundamental

para promover um ambiente de aprendizado saudável e eficaz. Neste texto, exploraremos o que é a educação respeitosa, por que é importante e como ela pode ser aplicada em diferentes contextos.

A educação respeitosa coloca a criança no centro do processo de aprendizado, reconhecendo-a como um ser humano único, com suas próprias necessidades, interesses e habilidades. Ela se opõe à abordagem tradicional de ensino, que muitas vezes é caracterizada pela autoridade do educador, a ênfase na memorização de informações e a falta de participação ativa dos estudantes.

Um dos princípios fundamentais da educação respeitosa é o respeito pelo consentimento da criança. Isso significa que as decisões relacionadas à educação da criança devem ser tomadas de forma colaborativa, levando em consideração sua opinião e desejos sempre que apropriado. Isso não implica que a criança deva ter total controle sobre todos os aspectos de sua educação, mas sim que suas vozes e escolhas sejam levadas a sério e respeitadas.

Outro aspecto importante da educação respeitosa é a comunicação aberta e a escuta ativa. Os educadores devem estar dispostos a ouvir as preocupações, perguntas e ideias dos estudantes, criando um ambiente onde se sintam à vontade para expressar suas opiniões. Isso não apenas ajuda a promover a autoestima e a autoexpressão das crianças, mas também fortalece a relação entre educadores e estudantes.

Além disso, a educação respeitosa enfatiza a aprendizagem baseada em interesses. Em vez de impor um currículo rígido e padronizado, os educadores buscam identificar os interesses individuais das crianças e adaptar o ensino de acordo. Isso pode ser feito por meio de projetos e atividades que sejam relevantes e envolventes para os estudantes, tornando a aprendizagem mais significativa e prazerosa.

A educação respeitosa também valoriza a autonomia e a autorregulação. Ela incentiva as crianças a desenvolverem habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisões, permitindo que assumam a responsabilidade por seu próprio aprendizado. Isso não apenas prepara os estudantes para a vida fora da escola, mas também promove a confiança e a independência.

No contexto da educação respeitosa, a avaliação assume uma abordagem mais holística. Em vez de focar apenas em notas e testes padronizados, os educadores consideram o progresso dos estudantes em termos de seu desenvolvimento global, incluindo aspectos emocionais, sociais e cognitivos. A ênfase está na compreensão profunda e na aplicação do conhecimento, em vez de na memorização.

A educação respeitosa não se limita apenas às escolas. Ela pode ser aplicada em casa, em ambientes de ensino não formal e em outros contextos educacionais. Pais e cuidadores desempenham um papel fundamental na promoção de uma educação respeitosa, criando um ambiente de apoio e respeito onde as crianças se sintam valorizadas e ouvidas.

É importante destacar que a educação respeitosa não é sinônimo de permissividade. Ela ainda estabelece limites e expectativas claras para o comportamento apropriado, mas o faz de uma maneira que respeita a dignidade e a autonomia das crianças. Ela reconhece que, à medida que as crianças crescem e se desenvolvem, elas estão em constante evolução, e é essencial adaptar abordagens educacionais para atender às suas necessidades em constante mudança.

Em resumo, a educação respeitosa é uma abordagem que valoriza o respeito mútuo, a colaboração e o envolvimento ativo dos estudantes em seu processo de aprendizado. Ela reconhece a importância de atender às necessidades individuais das crianças, promover a autonomia e a autoexpressão, e criar um ambiente de aprendizado que seja significativo e engajador. À medida que essa abordagem ganha mais reconhecimento e adoção, ela tem o potencial de transformar a educação, preparando os estudantes não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para uma vida de autoconfiança, cidadania responsável e aprendizado ao longo da vida.

Desde o início da humanidade, as crianças desempenham um papel fundamental na nossa sociedade. No entanto, ao longo da história, sua voz e poder de influência muitas vezes foram negligenciados, subestimados ou ignorados. A ideia de permitir que as crianças se tornem protagonistas de suas próprias vidas e do mundo que as rodeia tem sido um tema em constante evolução, e é um princípio fundamental dos direitos das crianças. Neste texto, vamos explorar o conceito de "Criança como Protagonista" e como ele pode ser aplicado para capacitar a próxima geração.

A Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada em 1989 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, é um marco importante nesse contexto. Ela define as crianças como indivíduos com direitos próprios e não meramente como propriedade de adultos. Esta convenção reconhece que as crianças têm o direito de expressar suas opiniões, serem ouvidas em questões que as afetam e serem tratadas com respeito e dignidade. Isso estabelece as bases para a ideia de "Criança como Protagonista".

Empoderar as crianças como protagonistas envolve dar a elas a oportunidade de participar ativamente na tomada de decisões

que afetam suas vidas, suas comunidades e o mundo em geral. Isso pode começar no nível mais básico, em casa e na escola, onde as crianças podem ser incentivadas a expressar suas opiniões, fazer escolhas e aprender com suas experiências. À medida que crescem, a participação das crianças pode se expandir para incluir projetos comunitários, engajamento cívico e até mesmo questões globais.

A importância de permitir que as crianças se tornem protagonistas vai além de simplesmente dar-lhes voz. Isso ajuda a desenvolver habilidades de liderança, empatia, resolução de conflitos e pensamento crítico. Quando as crianças são encorajadas a desempenhar um papel ativo na sociedade, elas se tornam cidadãos mais conscientes e responsáveis. Além disso, elas adquirem um senso de pertencimento e valorização, o que é essencial para o desenvolvimento saudável e a construção de sua autoestima.

Um exemplo notável de crianças como protagonistas é o movimento estudantil pelo clima, liderado pela jovem ativista Greta Thunberg e inúmeras outras crianças e adolescentes em todo o mundo. Esses jovens têm se manifestado, organizado greves escolares e pressionado os líderes globais para agirem diante das mudanças climáticas. Eles demonstram que as crianças têm a capacidade não apenas de entender questões complexas, mas também de inspirar ações concretas e mudanças significativas.

Além disso, o envolvimento das crianças como protagonistas pode ter um impacto profundo em suas próprias vidas. Pesquisas mostram que crianças que são incentivadas a tomar decisões, solucionar problemas e expressar suas opiniões têm um senso mais forte de autonomia e autoeficácia. Isso, por sua vez, está ligado a melhorias em sua saúde mental e bem-estar.

No entanto, a implementação bem-sucedida da ideia de "Criança como Protagonista" não é desprovida de desafios. Há preocupações sobre como equilibrar o desejo de empoderar as crianças com a necessidade de protegê-las de situações prejudiciais. É fundamental criar ambientes seguros e de apoio nos quais as crianças possam se envolver de maneira significativa, com supervisão adequada.

Além disso, é importante considerar as desigualdades socioeconômicas e culturais que afetam a capacidade das crianças de se tornarem protagonistas. Nem todas as crianças têm as mesmas oportunidades e recursos disponíveis, e é essencial garantir que o acesso à participação não seja restrito por fatores externos.

Em resumo, a ideia de "Criança como Protagonista" é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade justa, inclusiva e progressista. Capacitar as crianças a desempenharem um papel ativo em suas próprias vidas e na construção do mundo em que vivem é uma forma de honrar seus direitos e capacidades. À medida que as crianças se tornam protagonistas, não apenas enriquecem suas próprias vidas, mas também contribuem para um futuro mais brilhante e sustentável para todos. Portanto, devemos continuar a promover e apoiar essa abordagem, reconhecendo o valor e o potencial das crianças como agentes de mudança.

A mediação de conflitos na educação infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças. É uma abordagem que busca promover o diálogo, a compreensão mútua e a resolução pacífica de conflitos, proporcionando um ambiente seguro e saudável para o aprendizado e o crescimento das crianças. Neste texto, exploraremos a importância da mediação de conflitos na educação infantil, as estratégias envolvidas e os benefícios que ela oferece.

A primeira infância é um período crítico no desenvolvimento de uma criança, durante o qual ela aprende a interagir com os outros, a compreender suas próprias emoções e a lidar com situações desafiadoras. Conflitos são inevitáveis em qualquer ambiente social, e a educação infantil não é exceção. As crianças estão aprendendo a compartilhar, a se expressar, a resolver problemas e a desenvolver empatia. No entanto, elas ainda não possuem as habilidades cognitivas e emocionais totalmente desenvolvidas para lidar com conflitos de maneira madura.

É nesse contexto que a mediação de conflitos na educação infantil desempenha um papel crucial. Ela oferece uma abordagem construtiva para lidar com desentendimentos e confrontos, incentivando as crianças a aprenderem a resolver problemas de forma pacífica, a entender as perspectivas dos outros e a comunicar suas próprias necessidades e sentimentos.

Um aspecto fundamental da mediação de conflitos na educação infantil é a presença de um adulto mediador, geralmente um educador. Esse mediador atua como um facilitador, ajudando as crianças a expressarem suas preocupações, ouvirem os pontos de vista dos outros e trabalharem juntas para encontrar soluções. O mediador não impõe uma decisão, mas orienta as crianças no processo de resolução de conflitos, incentivando a cooperação, a compreensão e a empatia.

Além disso, a mediação de conflitos na educação infantil envolve a criação de um ambiente que valoriza a comunicação aberta e a expressão de sentimentos. Isso pode incluir a implementação de regras que promovam o respeito mútuo, a escuta atenta e a negociação. As crianças são incentivadas a falar sobre como se sentem e a praticar habilidades de comunicação eficazes, como "Eu mensagens", onde elas expressam seus sen-

timentos de forma não acusatória, como "Eu me sinto triste quando você pega meus brinquedos sem pedir."

Outra estratégia importante na mediação de conflitos na educação infantil é o ensino da resolução de problemas. As crianças são orientadas a identificar o problema, a considerar diferentes soluções e a escolher a melhor opção. Essa abordagem ajuda as crianças a desenvolverem habilidades de pensamento crítico e a se tornarem mais independentes na resolução de conflitos.

Os benefícios da mediação de conflitos na educação infantil são diversos. Em primeiro lugar, ela ajuda as crianças a desenvolver habilidades sociais e emocionais essenciais, como a empatia, a comunicação eficaz e a autorregulação emocional. Essas habilidades são fundamentais não apenas para o sucesso na escola, mas também para o desenvolvimento de relacionamentos saudáveis ao longo da vida.

Além disso, a mediação de conflitos promove um ambiente de aprendizado mais positivo. Quando as crianças se sentem seguras e apoiadas na resolução de conflitos, elas podem se concentrar mais em suas atividades acadêmicas e criativas. Isso resulta em um ambiente de sala de aula mais produtivo e harmonioso.

A mediação de conflitos na educação infantil também contribui para a construção de uma cultura de paz. As crianças aprendem desde cedo que os conflitos podem ser resolvidos de maneira pacífica e que a violência e a agressão não são soluções aceitáveis. Isso tem o potencial de criar uma geração futura mais tolerante, empática e comprometida com a resolução de conflitos de maneira não violenta.

Em resumo, a mediação de conflitos na educação infantil desempenha um papel vital na promoção do desenvolvimento saudável das crianças. Ela ajuda as crianças a aprenderem a resolver problemas de maneira pacífica, a desenvolver habilidades sociais e emocionais essenciais e a construir um ambiente de aprendizado mais positivo. Investir na mediação de conflitos na primeira infância é investir no bem-estar das crianças e na construção de um futuro mais harmonioso e pacífico.

3.Conclusão

Concluímos assim que todos os temas acima tratados são fundamentais para a construção de uma educação de qualidade, inclusiva, equitativa e com características que reverberam na sociedade e que possam, de fato, alterar realidades e construir espaços sociais mais igualitários.

Referência Bibliográfica

ROSENBERG, Marshall B. Comunicação Não Violenta:

Técnicas para Aprimorar Relacionamentos Pessoais e Profissionais. Editora Ágora, 2022.

ROSENBERG, Marshall. Vivendo a Comunicação Não Violenta: Como estabelecer conexões sinceras e resolver conflitos de forma pacífica e eficaz. Sextante, 2018.

EIGENMANN, Maya. A Raiva Não Educa, a Calma Educa: Por Uma Geração de Adultos e Crianças com Mais Saúde Emocional. São Paulo: Astral Cultural, 2022.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Art. 205.

A CULTURA INDIGENA EDUCACIONAL E SUAS CONCEPÇÕES

LILIAN ALVES PRECRIMO

RESUMO

A cultura indígena educacional é um tema de extrema importância para compreendermos as práticas educativas das comunidades indígenas no Brasil. Essas práticas são baseadas em transmissão de conhecimentos, valores e tradições de geração em geração, visando o desenvolvimento integral das crianças e jovens indígenas. A educação indígena é pautada em diferentes elementos, como a relação harmônica com a natureza, o respeito aos mais velhos e a valorização da oralidade. Os conhecimentos são transmitidos de forma oral, através de histórias, mitos e narrativas que ensinam sobre as relações com o meio ambiente, a espiritualidade e o convívio comunitário.

Palavra-Chave: Cultura Indígena; Educação; Conhecimento; Ensino.

INTRODUÇÃO

O reconhecimento e valorização da cultura indígena na educação é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. As políticas públicas devem garantir o direito à educação diferenciada, respeitando as particularidades culturais e as demandas das comunidades indígenas. Além disso, é necessário investir na formação de professores indígenas, que possam atuar de forma comprometida e sensível com a realidade das comunidades.

A educação brasileira tem passado por constantes transformações. Com a promulgação da Constituição de 1988, a educação passa a ser o primeiro direito social. O ensino fundamental é considerado um direito de todos, independentemente das diferenças de etnia, idade, sexo ou deficiências (BRASIL, 2008).

Em síntese, a cultura indígena educacional é rica em saberes, práticas e valores que contribuem para a formação integral das crianças e jovens indígenas. É um patrimônio cultural que deve ser valorizado e respeitado, possibilitando a construção de uma sociedade mais plural e inclusiva.

A cultura indígena é um componente fundamental da identidade e história do Brasil. Os povos indígenas habitam as terras que hoje correspondem ao território brasileiro há milhares de anos, desenvolvendo uma rica diversidade de idiomas, práticas culturais, crenças e modos de vida. No entanto, essa cultura tem sido historicamente negligenciada e marginalizada, especialmente na área da educação. Neste texto, exploraremos a importância da cultura indígena na educação e como sua inclusão pode contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva.

A educação pública gratuita torna-se princípio em âmbito nacional, reflexo do cenário pós-ditadura, marcado por intensos movimentos sociais por todos os cantos do país, que clamavam por igualdade e garantia de direitos básicos dos cidadãos (BRASIL, 2008).

Para entender a importância da cultura indígena na educação, é essencial conhecer um pouco sobre sua história. Os povos indígenas foram os primeiros habitantes do Brasil, já estabelecidos no território antes mesmo da chegada dos colonizadores europeus. Durante o processo de colonização, eles foram alvo de grandes injustiças, como a violência, a exploração e a perda de suas terras. Muitas tribos foram dizimadas ou perderam grande parte de sua população devido a conflitos armados, doenças e escravidão.

A cultura indígena é extremamente diversa e abrange uma ampla variedade de grupos étnicos, cada um com suas próprias tradições, línguas, práticas espirituais e modos de sobrevivência. Ao longo dos séculos, os povos indígenas desenvolveram um profundo conhecimento sobre a natureza e seus recursos, criando técnicas de caça, pesca, agricultura e medicina que ainda são utilizadas até hoje. Além disso, a sua rica produção artística, expressa em pinturas corporais, esculturas, cerâmica e tecelagem, é um elemento chave para a preservação da identidade cultural indígena.

Apesar da riqueza cultural dos povos indígenas, sua inclusão na educação tem sido historicamente limitada e inadequada. Durante um longo período, os povos indígenas foram proibidos de falar suas línguas, praticar suas religiões e manter suas tradições culturais, o que contribuiu para um processo de assimilação forçada e perda de identidade. Mesmo hoje em dia, muitas escolas não oferecem um currículo que inclua a história, a cultura e as tradições indígenas, perpetuando estereótipos e desvalorizando sua contribuição para a sociedade.

A fim de corrigir essa situação, é necessário promover a educação indígena, que valoriza e respeita a cultura desses povos. A educação indígena deve incluir a transmissão dos conhecimentos ancestrais, a língua materna, o respeito pelos rituais e festas tradicionais e a consciência da importância da preservação do meio ambiente. Além disso, é essencial que as escolas e universidades desenvolvam um currículo diversificado, que inclua a história e a cultura indígena, além de promover o diálogo intercultural e o reco-

nhecimento do pluralismo cultural.

A inclusão da cultura indígena na educação não traz benefícios apenas para os próprios povos indígenas, mas também para toda a sociedade. Ao reconhecer e valorizar a cultura indígena, estamos promovendo uma sociedade mais inclusiva, respeitosa e diversa. Além disso, o conhecimento tradicional dos povos indígenas sobre a natureza e os recursos naturais pode ser uma valiosa contribuição para a sustentabilidade ambiental e a preservação da biodiversidade.

A cultura indígena é uma parte essencial da identidade do Brasil e sua inclusão na educação é fundamental para construir uma sociedade mais justa e inclusiva. A valorização da cultura indígena na educação não apenas contribui para a preservação da identidade e história desses povos, mas também promove a diversidade cultural, o respeito mútuo e a sustentabilidade ambiental. É necessário que a educação brasileira reconheça e valorize a riqueza cultural dos povos indígenas, garantindo o direito a uma educação respeitosa, inclusiva e que promova a valorização desse importante parcela da população brasileira.

As práticas educativas indígenas também têm como objetivo fortalecer a identidade cultural das comunidades, ensinando sobre a história, língua e costumes indígenas. As crianças aprendem sobre suas origens, os rituais e festividades tradicionais, além de se conscientizarem sobre a importância da preservação dos saberes indígenas.

Além disso, a educação indígena também é voltada para a formação de habilidades práticas, como a caça, pesca, agricultura e artesanato, que são fundamentais para a sobrevivência das comunidades. O conhecimento da natureza e dos recursos disponíveis é passado de geração em geração, garantindo a sustentabilidade e preservação do ambiente.

Entretanto, é importante ressaltar que a educação indígena tem enfrentado desafios e dificuldades ao longo dos anos. Muitas comunidades ainda sofrem com a falta de infraestrutura adequada, ausência de professores indígenas capacitados e o preconceito em relação aos valores e práticas culturais indígenas.

OS ENSINAMENTOS E A CULTURA INDIGENA NA EDUCAÇÃO

A Lei 11645 de 2008, assinada pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, determina o Ensino de História e Culturas Indígenas, nas aulas de artes, história e literatura nas escolas de ensino oficial do País, mas ela não estabelece o ensino nos cursos de formação, o que torna o assunto desconhecido e longe das salas de aula:

Falar hoje de índios no Brasil significa falar de uma diversidade de povos, habitantes originários das terras conhecidas na atualidade como continente americano.

Art. 1o O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (NR).

A cultura indígena também traz lições valiosas em relação à sustentabilidade e ao respeito pelo meio ambiente. Os povos indígenas têm um conhecimento profundo sobre a natureza e suas relações com ela, oferecendo uma perspectiva importante para lidar com os desafios ambientais que enfrentamos atualmente, como mudanças climáticas, desmatamento e perda de biodiversidade. Promover esse conhecimento entre os estudantes é fundamental para promover práticas mais sustentáveis e conscientes.

Além da educação, a inclusão da cultura indígena na sociedade é essencial para a construção de uma nação mais justa e inclusiva. É preciso reconhecer e respeitar os direitos dos povos indígenas, incluindo o direito à autodeterminação, ao território e à preservação de sua cultura. Isso implica em políticas públicas que promovam a inclusão e o respeito pelos povos indígenas em todas as esferas da sociedade, garantindo seu protagonismo e igualdade de oportunidades.

A valorização da cultura indígena também contribui para promover um senso de identidade e pertencimento entre os próprios indígenas, fortalecendo sua autoestima e empoderamento. Isso permite que eles se reconectem com suas raízes e história, fornecendo uma base sólida para uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

Em suma, a inclusão da cultura indígena na educação e na sociedade é um passo fundamental para a construção de um mundo mais justo e igualitário. Ao valorizar, respeitar e promover a diversidade cultural, estamos contribuindo para a preservação e

valorização de uma riqueza histórica e cultural que deve ser celebrada e protegida por todos nós.

A cultura indígena desempenha um papel fundamental na sociedade e na construção de uma identidade coletiva. Os povos indígenas têm uma história rica e diversificada, com uma profunda conexão com a natureza e uma sabedoria ancestral transmitida de geração em geração. Sua cultura engloba práticas, crenças, línguas, costumes e tradições que são únicas e valiosas.

A importância da cultura indígena reside no fato de que ela enriquece e diversifica o tecido social de uma nação. Cada povo indígena possui seu próprio conjunto de valores e visões de mundo, que são expressos em suas línguas, rituais, música, dança, arte e culinária. Essas expressões culturais são uma forma de reafirmar e celebrar a identidade de um povo e preservar as tradições transmitidas ao longo do tempo.

Ao reconhecer e valorizar a cultura indígena, a sociedade como um todo abre suas portas para a diversidade cultural e para uma compreensão mais profunda das diversas formas de vida e visões de mundo. Isso leva à promoção do respeito mútuo, ao combate à discriminação e ao fortalecimento dos laços de solidariedade e cooperação entre todos os membros da sociedade.

Além disso, a inclusão da cultura indígena na sociedade é um passo fundamental para superar o legado do colonialismo e da assimilação cultural. Durante séculos, os povos indígenas foram subjugados, marginalizados e forçados a renunciar a suas tradições e formas de vida em detrimento da cultura dominante. Essa violência cultural deixou cicatrizes profundas nas comunidades indígenas, que ainda enfrentam desafios como a perda de território, a discriminação e a violação de seus direitos básicos.

Ao promover a valorização e o respeito pela cultura indígena, estamos contribuindo para a justiça social e para o fortalecimento dos direitos humanos. Isso implica em garantir que os povos indígenas tenham voz e ativamente participem das decisões que afetam suas comunidades, bem como na adoção de políticas públicas que respeitem e protejam seus direitos à autodeterminação, ao território e à preservação de sua cultura.

A cultura indígena também oferece importantes lições em relação à relação com o meio ambiente e à sustentabilidade. Os povos indígenas têm um conhecimento profundo sobre os ecossistemas em que vivem, suas plantas medicinais, técnicas agrícolas sustentáveis e práticas de conservação da natureza. Promover esse conhecimento é essencial para enfrentar os desafios ambientais que enfrentamos atualmente, como mudanças climáticas, desmatamento e perda de biodiversidade.

A inclusão da cultura indígena na sociedade também enriquece o patrimônio cultural de uma nação. A arte indígena é conhecida pela sua beleza, originalidade e estilo único, englobando pinturas, esculturas, cestaria, tecelagem, cerâmica e música. Valorizar e promover essa arte é uma forma de preservar o patrimônio cultural de um povo e oferecer oportunidades para que os artistas indígenas sejam reconhecidos e valorizados.

Além disso, a cultura indígena pode desempenhar um papel importante na educação. Ao incluir conteúdos sobre a cultura indígena nos currículos escolares, as crianças e jovens têm a oportunidade de aprender sobre a história, a tradição, o conhecimento e as perspectivas dos povos indígenas. Isso não apenas promove a inclusão e o respeito, mas também permite que os estudantes desenvolvam habilidades de pensamento crítico e entendam melhor a diversidade e a complexidade do mundo em que vivem.

Em suma, a cultura indígena desempenha um papel fundamental na sociedade, oferecendo uma diversidade cultural valiosa, promovendo a justiça social, fortalecendo os direitos humanos, oferecendo lições em relação à sustentabilidade e enriquecendo o patrimônio cultural de uma nação. Valorizar, respeitar e promover a cultura indígena é essencial para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e consciente da importância da diversidade cultural.

A cultura indígena tem sido um tema relevante no contexto da educação e da sociedade atual. Os povos indígenas têm uma história rica e diversificada, com uma grande variedade de tradições, crenças e práticas culturais, muitas vezes enraizadas em uma profunda conexão com a natureza e com seus territórios ancestrais.

Esta Lei surge como uma medida de reparação das consequências de uma sociedade que durante séculos negligenciou a história e a cultura indígena, está sempre esteve à margem do contexto social e fora da escola. E quando abordada, apresentava distorções, reforçando estereótipos. Como por exemplo, na comemoração do dia 19 de abril, atribuído ao dia do índio (BRASIL, 2008).

Esta data não é comemorada pelos indígenas, é considerada uma data em que são reforçados estereótipos, com abordagens superficiais das características indígenas, como uma figura fictícia criada em romances brasileiros históricos ou em uma pintura no rosto das crianças. A Organização das Nações Unidas instituiu o dia 09 de agosto como a data internacional para celebrar e reconhecer a cultura indígena. O agosto indígena é um tempo para propor celebrações e ações de valorização destes povos em âmbito mundial (BRASIL, 2008).

No entanto, ao longo dos séculos, essas culturas foram marginalizadas, discrimi-

nadas e até mesmo apagadas pela colonização e pela imposição de valores e práticas ocidentais. Ainda hoje, muitos povos indígenas lutam para preservar e proteger suas culturas, enfrentando desafios como perda de território, discriminação, violência e acesso limitado à educação.

Na educação, a inclusão da cultura indígena é fundamental para promoyer uma sociedade mais justa e igualitária. É importante reconhecer e valorizar a diversidade cultural, fornecendo um currículo inclusivo que reflita a pluralidade de experiências e visões de mundo. Isso permite que os alunos indígenas se sintam representados e valorizados em sua própria identidade cultural, ao mesmo tempo em que promove a compreensão e o respeito mútuo entre todos os alunos.

Além disso, a inclusão da cultura indígena no currículo escolar ajuda a combater os estereótipos e preconceitos presentes na sociedade em relação aos povos indígenas. Isso contribui para uma educação mais plural e crítica, incentivando os alunos a questionarem as narrativas dominantes e a desenvolverem um pensamento reflexivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão da cultura indígena na educação é um processo crucial para a promoção da igualdade, respeito à diversidade e valorização dos povos indígenas. Ao reconhecer a importância da cultura indígena na sociedade, é necessário ir além da mera inclusão dos povos indígenas nos currículos escolares, mas também garantir que sua cultura seja respeitada, valorizada e transmitida de forma autêntica e significativa.

Primeiramente, para que a inclusão da cultura indígena na educação seja efetiva, é necessário um profundo respeito e abertura para ouvir e aprender com os povos indígenas. É fundamental promover um diálogo horizontal e participativo com as comunidades indígenas, envolvendo-as na definição dos conteúdos curriculares e nas decisões educacionais que envolvam suas realidades. Dessa forma, é possível criar uma educação que seja culturalmente sensível, inclusiva e que respeite o conhecimento e os valores dos povos indígenas.

Além disso, é preciso investir na formação e valorização de professores capacitados para trabalhar com a cultura indígena. Os educadores devem receber capacitação específica para compreender e respeitar a diversidade cultural dos povos indígenas, quebrando estereótipos e preconceitos. Eles devem estar cientes das dinâmicas de poder presentes na sala de aula e criar um ambiente propício para que os estudantes indígenas se sintam seguros e valorizados.

Ainda relacionado à formação dos docentes, é importante incentivar a pesquisa e produção de materiais didáticos que promovam a cultura indígena de forma adequada e respeitosa. Livros, atividades e recursos educacionais devem apresentar informações precisas e atualizadas sobre os povos indígenas, desmistificando estereótipos e reforçando a riqueza e diversidade de suas culturas. Esses materiais devem ser elaborados em parceria com as comunidades indígenas, garantindo sua representação autêntica e evitando estereotipação, apropriação cultural ou qualquer forma de desrespeito.

Outro ponto crucial para a inclusão da cultura indígena na educação é a preservação e revitalização das línguas indígenas. Muitos povos indígenas possuem línguas próprias que estão em risco de extinção devido à marginalização e assimilação cultural. É importante investir em políticas e programas de revitalização linguística, incluindo o ensino das línguas indígenas nas escolas e promovendo o uso dessas línguas nas comunidades indígenas. O respeito e a promoção das línguas indígenas são fundamentais para a preservação da cultura e da identidade dos povos indígenas.

Além disso, é necessário garantir o acesso à educação de qualidade para os estudantes indígenas, respeitando suas especificidades culturais e linguísticas. Para isso, é importante providenciar transporte escolar adequado, infraestrutura escolar adequada e investir em programas e ações afirmativas que promovam a inclusão e o sucesso dos estudantes indígenas. Também é necessário garantir a inclusão de temas indígenas nos currículos escolares, oferecer programas de ensino bilíngue ou intercultural e promover a valorização da educação comunitária indígena.

Além disso, é fundamental a criação de políticas públicas que promovam a justiça social e a autonomia dos povos indígenas. Isso implica em garantir o respeito aos direitos territoriais dos povos indígenas, o fortalecimento das organizações indígenas e o combate à exploração de seus territórios e recursos naturais. A inclusão da cultura indígena na educação deve ser acompanhada pela valorização e respeito à soberania dos povos indígenas, garantindo que suas demandas e necessidades sejam atendidas.

Em resumo, a inclusão da cultura indígena na educação é um processo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e respeitosa. Para isso, é necessário ouvir e aprender com os povos indígenas, investir na formação de professores, criar materiais didáticos adequados, preservar e revitalizar línguas indígenas, garantir acesso à educação de qualidade para estudantes indígenas e promover políticas públicas que respeitem os direitos dos povos indígenas. Somente através de um engajamento

efetivo e comprometido com a inclusão da cultura indígena na educação poderemos alcançar uma sociedade verdadeiramente diversa, respeitosa e justa.

REFERÊNCIAS

_____. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, 2008.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na história do Brasil. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

BRASIL. Constituição (1988) Constituição República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CANDAU.V.M.Sociedade,educação e cultura: questões e propostas.Petópolis:Vozes,2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Legislação educacional brasileira. Rio de janeiro: DP & A, 2000.

KAMBEBA, Márcia Wayna. Poemas e crônicas: Ay Kakyri Tama- Eu moro na cidade. Manaus: Grafisa Gráfica e Editora, 2013.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MUNDURUKU, Daniel; WAPICHANA, Cristino. in: São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: povos indígenas: orientações pedagógicas. São Paulo: SME/ COPED, 2019.

O CURRÍCULO EDUCACIONAL BRASILEIRO

LILIAN SOARES MAGALHÃES RODRIGUES

RESUMO

O currículo educacional brasileiro é um documento que estabelece os objetivos e conteúdos a serem ensinados nas escolas em todo o país. Ele é elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) e tem como objetivo direcionar o ensino e garantir a qualidade da educação oferecida.

A cultura desempenha um papel fundamental no currículo educacional brasileiro. O país é conhecido por sua diversidade cultural, com influências indígenas, europeias, africanas e asiáticas, entre outras. O currículo busca valorizar essa diversidade e promover o respeito e a valorização das diferentes culturas presentes no país.

A transformação também é uma preocupação no currículo educacional brasileiro. Ele busca preparar os alunos para serem agentes de transformação social, desenvolvendo habilidades como criatividade, pensamento crítico, trabalho em equipe e resolução de problemas. O currículo também busca promover uma educação que seja capaz de acompanhar as rápidas mudanças tecnológicas e sociais da atualidade.

A democratização é outro aspecto importante do currículo educacional brasileiro. Ele busca garantir a igualdade de oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, independentemente de sua origem social, econômica ou cultural. Busca-se assim uma educação inclusiva, que atenda às necessidades de todos os estudantes.

No entanto, é importante ressaltar que o currículo educacional brasileiro passa por constantes debates e revisões. Há uma busca por aprimorar o currículo, tornando-o mais flexível e adaptado às demandas da sociedade contemporânea. Além disso, é fundamental promover a participação de diferentes atores, como educadores, pais, estudantes e comunidades, na construção e implementação do currículo, a fim de garantir uma educação de qualidade e que esteja alinhada com as necessidades e anseios da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: CULTURA; TRANSFORMAÇÃO; DEMOCRATIZAÇÃO; CONHECIMENTO.

INTRODUÇÃO

As relações entre o currículo e a cultura contemporânea são complexas e abrangem diversas dimensões. A cultura contemporânea é marcada por uma série de influências, como as transformações sociais, políticas, econômicas, tecnológicas e culturais que ocorrem na sociedade.

Uma das principais relações é a influência da cultura contemporânea na seleção dos conteúdos curriculares. O currículo reflete a realidade e os valores da sociedade em que está inserido, e a cultura contemporânea desempenha um papel importante nesse sentido. Por exemplo, em uma sociedade cada vez mais tecnológica, é necessário incluir no currículo disciplinas relacionadas à informática e às novas tecnologias.

Além disso, a cultura contemporânea também influencia a forma como são abordadas e ensinadas as diferentes disciplinas curriculares. Por exemplo, a cultura do consumo e do entretenimento pode influenciar as estratégias de ensino, buscando tornar o aprendizado mais interessante e atrativo para os estudantes.

Ao mesmo tempo, o currículo também pode ter influência na cultura contemporânea. Por exemplo, ao promover a valorização e o ensino de determinados conhecimentos e habilidades, pode influenciar a maneira como o conhecimento é produzido, valorizado e disseminado na sociedade.

Além disso, o currículo pode ser utilizado como uma ferramenta de resistência e transformação cultural. Por meio da inclusão de temáticas e perspectivas críticas, como a igualdade de gênero, a diversidade cultural e a sustentabilidade, é possível questionar e combater as desigualdades e opressões presentes na cultura contemporânea.

Em resumo, as relações entre o currículo e a cultura contemporânea são complexas e envolvem influências mútuas. O currículo reflete a cultura em que está inserido, ao mesmo tempo em que pode influenciá-la e transformá-la. É importante que essas relações sejam pensadas de forma crítica, a fim de promover a educação como um espaço de construção, transformação e democratização do conhecimento e a sociedade caracterizada pela realização de valores da igualdade, liberdade e dignidade da pessoa humana.”

O currículo educacional brasileiro refere-se ao conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que os alunos devem adquirir ao longo da sua trajetória escolar. Ele é definido pelo Ministério da Educação (MEC) e está estruturado de forma a organizar o currículo em diferentes níveis de ensino, como a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

No Brasil, o currículo educacional visa garantir uma formação integral dos estudantes, contemplando não apenas aspectos

cognitivos, mas também sociais, culturais e emocionais. Além disso, é importante ressaltar que o currículo é responsável por estabelecer os objetivos e conteúdos a serem trabalhados nas escolas, assim como as formas de avaliação do aprendizado dos alunos.

O currículo educacional brasileiro também busca promover a igualdade de oportunidades e a inclusão de todos os estudantes, considerando suas diferentes realidades e necessidades. Nesse sentido, são adotadas políticas de ações afirmativas, como cotas raciais e sociais, além de medidas de acessibilidade para alunos com deficiência.

Os documentos oficiais que guiam o currículo educacional no Brasil incluem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece os conhecimentos essenciais a serem trabalhados em todas as etapas da educação básica, e os currículos específicos de cada estado e município.

Apesar das diretrizes estabelecidas, é importante destacar que cada escola e professor tem autonomia para adequar o currículo às características e necessidades de seus alunos. Isso permite uma maior contextualização dos conteúdos, tornando o processo de aprendizado mais significativo e personalizado.

Em suma, o currículo educacional brasileiro busca proporcionar uma educação de qualidade e equitativa a todos os estudantes, desenvolvendo competências e habilidades fundamentais para o pleno exercício da cidadania e para o enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do século XXI.

DESENVOLVIMENTO

O currículo tem uma relação intrínseca com a cultura contemporânea, pois reflete as demandas e necessidades da sociedade atual. A cultura contemporânea é marcada pela velocidade das mudanças, pela diversidade cultural, pelas transformações tecnológicas e pelas demandas do mercado de trabalho.

Nesse contexto, o currículo precisa estar alinhado com essas características, buscando promover o desenvolvimento de habilidades e competências relevantes para os indivíduos inseridos na cultura contemporânea.

Uma das principais relações entre o currículo e a cultura contemporânea é a necessidade de desenvolver noções de flexibilidade, criatividade e adaptabilidade. A cultura contemporânea está em constante transformação e demanda indivíduos capazes de se adaptar a novos contextos, de maneira ágil e eficiente. O currículo precisa, portanto, promover o desenvolvimento dessas competências, através de atividades e metodologias que estimulem a experimentação, o pensamento crítico e a resolução de problemas.

Além disso, o currículo precisa contemplar a diversidade cultural presente na sociedade contemporânea. A cultura contemporânea é marcada pela pluralidade de identidades, culturas e valores, e o currículo precisa levar em consideração essa diversidade, promovendo a inclusão e o respeito às diferenças. Isso inclui a inclusão de temas relacionados à diversidade, como gênero, raça, etnia, orientação sexual, entre outros, de forma transversal em todas as disciplinas.

Outra relação importante entre o currículo e a cultura contemporânea diz respeito às habilidades tecnológicas. A cultura contemporânea está imersa nas tecnologias digitais, e o currículo precisa incorporar o desenvolvimento de habilidades relacionadas à tecnologia, como o uso de dispositivos eletrônicos, aprofundamento em programas de computador e habilidades de pesquisa na internet.

Em resumo, o currículo e a cultura contemporânea são interdependentes, sendo necessário que o currículo esteja atualizado e incorporando as demandas e desafios da sociedade atual. Ele precisa levar em consideração a velocidade das mudanças, a diversidade cultural e as transformações tecnológicas, promovendo o desenvolvimento de habilidades e competências relevantes para os indivíduos na cultura contemporânea.

O currículo escolar geralmente inclui várias teorias que analisam diversos aspectos do ensino e da aprendizagem. Essas teorias podem abordar desde a forma como os alunos adquirem conhecimento até como o ambiente escolar influencia seu desenvolvimento. Alguns exemplos de teorias que podem ser abordadas no currículo escolar são a teoria cognitiva, a teoria sociocultural, a teoria construtivista, a teoria behaviorista, entre outras. Cada teoria oferece uma perspectiva única para entender e melhorar a educação.

A teoria cognitiva é uma das teorias que analisam o currículo escolar sob o aspecto do processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo dos alunos. Essa teoria enfatiza o papel ativo do indivíduo na construção do conhecimento, destacando a importância do processamento de informações, da memória, da percepção e da resolução de problemas na aprendizagem. De acordo com essa abordagem, o currículo deve ser estruturado de forma a promover a participação ativa dos alunos, estimulando o pensamento crítico, a reflexão e a construção de significados.

A teoria sociocultural é uma abordagem teórica que se concentra na interação entre o desenvolvimento humano e o contexto cultural e social em que ocorre. Esta teoria, desenvolvida principalmente por Lev Vygotsky, enfatiza a importância dos processos socioculturais na formação de pensamento e comportamento das pessoas.

De acordo com a teoria sociocultural, as interações sociais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Vygotsky argumenta que a aprendizagem e o desenvolvimento humano são mediados por ferramentas culturais e por interações sociais. Por exemplo, a linguagem desempenha um papel central no desenvolvimento cognitivo, pois é um meio pelo qual as pessoas comunicam ideias e conceitos.

Além disso, a teoria sociocultural destaca a importância do contexto cultural na maneira como as pessoas desenvolvem suas habilidades cognitivas e sociais. Ela enfatiza que diferentes culturas têm diferentes formas de pensar, de se comunicar e de aprender, e essas diferenças culturais influenciam a maneira como os indivíduos se desenvolvem.

A teoria sociocultural também destaca a importância do papel dos adultos e das pessoas mais experientes na promoção do desenvolvimento dos indivíduos. Vygotsky defende a ideia de que os adultos desempenham um papel crucial na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) das crianças, que é a diferença entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que ela pode fazer com a ajuda de um adulto ou de um colega mais habilidoso.

Vygotsky:- "A estrutura da língua que uma pessoa fala influencia a maneira com que esta pessoa percebe o universo."

Para Vygotsky, a aprendizagem é processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores etc. A partir de seu contacto com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (maturação sexual, por exemplo) (Oliveira, 1993: 57)

Em resumo, a teoria sociocultural enfatiza a importância das interações sociais, do contexto cultural e do papel dos adultos no desenvolvimento humano. Ela destaca a influência da cultura e do ambiente social no pensamento e comportamento das pessoas, e como a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem por meio dessas interações socioculturais.

O currículo tem uma relação intrínseca com a cultura contemporânea, pois reflete as demandas e necessidades da sociedade atual. A cultura contemporânea é marcada pela velocidade das mudanças, pela diversidade cultural, pelas transformações tecnológicas e pelas demandas do mercado de trabalho.

Nesse contexto, o currículo precisa estar alinhado com essas características, buscando promover o desenvolvimento de habilidades e competências relevantes para os indivíduos inseridos na cultura contemporânea.

Uma das principais relações entre o currículo e a cultura contemporânea é a necessidade de desenvolver noções de flexibilidade, criatividade e adaptabilidade. A cultura contemporânea está em constante transformação e demanda indivíduos capazes de se adaptar a novos contextos, de maneira ágil e eficiente. O currículo precisa, portanto, promover o desenvolvimento dessas competências, através de atividades e metodologias que estimulem a experimentação, o pensamento crítico e a resolução de problemas.

Além disso, o currículo precisa contemplar a diversidade cultural presente na sociedade contemporânea. A cultura contemporânea é marcada pela pluralidade de identidades, culturas e valores, e o currículo precisa levar em consideração essa diversidade, promovendo a inclusão e o respeito às diferenças. Isso inclui a inclusão de temas relacionados à diversidade, como gênero, raça, etnia, orientação sexual, entre outros, de forma transversal em todas as disciplinas.

Outra relação importante entre o currículo e a cultura contemporânea diz respeito às habilidades tecnológicas. A cultura contemporânea está imersa nas tecnologias digitais, e o currículo precisa incorporar o desenvolvimento de habilidades relacionadas à tecnologia, como o uso de dispositivos eletrônicos, aprofundamento em programas de computador e habilidades de pesquisa na internet.

Em resumo, o currículo e a cultura contemporânea são interdependentes, sendo necessário que o currículo esteja atualizado e incorporando as demandas e desafios da sociedade atual. Ele precisa levar em consideração a velocidade das mudanças, a diversidade cultural e as transformações tecnológicas, promovendo o desenvolvimento de habilidades e competências relevantes para os indivíduos na cultura contemporânea.

A formação intercultural refere-se à educação que promove o conhecimento e compreensão das culturas diferentes e a capacidade de interagir de forma eficaz em ambientes pluriculturais. Essa formação busca superar preconceitos e estereótipos culturais, melhorar a comunicação e promover relações harmoniosas entre pessoas de diferentes origens culturais.

A formação intercultural geralmente envolve atividades educacionais, como cursos, workshops, treinamentos e intercâmbios culturais. Essas atividades visam fornecer aos indivíduos habilidades práticas e conhecimento teórico sobre outras culturas, como suas línguas, valores, tradições, expressões artísticas e formas de pensamento.

Além disso, a formação intercultural enfatiza a importância da empatia, da tole-

rância e do respeito mútuo como fundamentos para uma convivência pacífica e enriquecedora entre pessoas de diferentes origens culturais.

A formação intercultural é particularmente relevante em sociedades cada vez mais globalizadas e diversificadas, onde a interação entre diferentes culturas é uma realidade cotidiana. Essa formação também é essencial para profissionais que trabalham em contextos internacionais ou lidam com pessoas de diferentes origens culturais, como funcionários de ONGs, diplomatas, professores, empresários e profissionais de saúde.

Além disso, a formação intercultural pode ser incorporada em currículos escolares e em programas de educação não formal, como associações comunitárias e organizações de juventude, a fim de promover a compreensão e a curiosidade sobre outras culturas desde cedo.

Em resumo, a formação intercultural é uma abordagem educacional que visa promover a compreensão mútua e a coexistência pacífica entre culturas diferentes. Essa formação fornece conhecimentos, habilidades e atitudes que permitem que as pessoas sejam mais competentes em ambientes pluriculturais e promovam relações interculturais mais saudáveis. O currículo é um documento que descreve os conteúdos, os objetivos, as estratégias de ensino e as avaliações de uma determinada disciplina ou curso. A sua função é orientar e organizar o processo de ensino-aprendizagem, definindo o que será ensinado e como será ensinado.

No entanto, a ideia de currículo vai além de um simples documento. Ela está diretamente relacionada à concepção de educação adotada por uma determinada sociedade ou instituição de ensino. O currículo é influenciado por diferentes fatores, como a cultura, os valores, as políticas educacionais e os avanços tecnológicos.

A transformação do currículo é um processo contínuo e necessário, uma vez que a sociedade está em constante mudança. É importante que o currículo acompanhe essas transformações, incorporando novos conhecimentos, habilidades e competências relevantes para os indivíduos e para a sociedade como um todo.

Além disso, a transformação do currículo também inclui a reflexão sobre as formas de ensinar e aprender. É fundamental que o currículo promova metodologias ativas e participativas, que estimulem a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes.

A transformação do currículo também está relacionada ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a empatia, a colaboração, a resiliência e a ética. Essas habilidades são cada vez mais valorizadas pela sociedade atual, que demanda indivíduos capazes de lidar com desafios complexos, de se relacionar de forma saudável e de tomar decisões éticas.

Portanto, a transformação do currículo é fundamental para garantir uma educação de qualidade e relevante. É necessário repensar constantemente os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação, buscando sempre promover uma educação significativa e voltada para a formação integral dos estudantes.

O currículo escolar desempenha um papel fundamental na democratização da educação, pois é por meio dele que se estabelece o que será ensinado nas escolas, quais conhecimentos, habilidades e valores serão transmitidos aos estudantes.

A democratização da educação se baseia no princípio de igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente de sua origem social, econômica, racial ou de gênero. Portanto, é necessário que o currículo seja elaborado de forma a garantir a inclusão e a diversidade, de modo que todos os estudantes possam se sentir representados e tenham acesso a conhecimentos relevantes e significativos.

Isso implica em incluir no currículo conteúdos que abordem questões sociais, culturais e históricas diversas, de forma a promover a valorização da diversidade e a superação de preconceitos e estereótipos. Além disso, é importante que o currículo contemple diferentes formas de conhecimento e de aprendizagem, de maneira a reconhecer e valorizar a pluralidade de saberes presentes na sociedade.

A democratização do currículo também implica em possibilitar a participação dos estudantes na definição de suas práticas e conteúdos, de modo a promover a autonomia e a criticidade. Isso pode ser feito por meio de metodologias que estimulem a participação ativa dos alunos, como debates, projetos interdisciplinares e atividades práticas.

Outro aspecto fundamental para a democratização do currículo é a formação dos professores, para que estes estejam preparados para lidar com os desafios e as necessidades dos alunos. É essencial que os professores sejam capacitados para trabalhar com a diversidade, a inclusão e a participação dos estudantes, de forma a promover uma educação democrática e de qualidade.

Em resumo, o currículo desempenha um papel central na democratização da educação, pois é por meio dele que se busca garantir o acesso igualitário a conhecimentos relevantes e valorizar a diversidade. Para isso, é necessário incluir conteúdos diversos, promover a participação dos alunos e capacitar os professores para lidar com os desafios da educação democrática.

CONCLUSÃO

Podemos concluir que o currículo com a cultura contemporânea é essencial para preparar os estudantes para a realidade atual. A cultura contemporânea engloba todas as manifestações culturais e sociais que ocorrem no presente, como avanços tecnológicos, mudanças nas relações sociais, diversidade cultural, entre outros aspectos.

Ao incluir a cultura contemporânea no currículo acadêmico, os estudantes são expostos a uma visão mais abrangente e atualizada da sociedade em que vivem. Isso permite que eles compreendam melhor a realidade em que estão inseridos, além de desenvolverem habilidades como pensamento crítico, adaptabilidade e respeito à diversidade.

Além disso, incluir a cultura contemporânea no currículo também permite que os estudantes se relacionem mais facilmente com o conteúdo escolar, tornando o ensino mais relevante e significativo para eles. Isso pode contribuir para uma maior motivação e engajamento dos estudantes, resultando em melhores resultados acadêmicos.

Considerando a rápida evolução da sociedade e da cultura, é fundamental que o currículo escolar esteja sempre atualizado, refletindo as transformações e desafios contemporâneos. A inclusão da cultura contemporânea no currículo é, portanto, uma necessidade para garantir uma educação de qualidade e preparar os estudantes para os desafios do mundo atual.

O currículo é uma ferramenta importante para promover a democratização da educação. Quando o currículo é elaborado de forma inclusiva e considera a diversidade de experiências e conhecimentos dos estudantes, ele contribui para que todos tenham acesso a uma educação de qualidade.

A democratização do currículo implica em considerar as diferentes realidades dos estudantes, valorizando suas vivências e saberes locais, além de abordar de maneira crítica temas como gênero, raça, classe social e outras formas de opressão e discriminação. Isso permite que os estudantes se identifiquem com os conteúdos e se sintam representados no processo educativo.

Além disso, a democratização do currículo também implica em garantir a equidade no acesso aos conhecimentos. Isso significa que o currículo deve oferecer igualdade de oportunidades para todos os estudantes, independentemente de sua origem social, econômica ou cultural.

A inclusão de diferentes perspectivas no currículo também contribui para a formação de cidadãos críticos e participativos, capazes de compreender e transformar a sociedade em que vivem. Ao abordar questões sociais, políticas e culturais de forma reflexiva, o currículo possibilita que os estudantes desenvolvam habilidades para analisar e questionar o mundo ao seu redor.

Portanto, a democratização do currículo é fundamental para promover a justiça social na educação, garantindo igualdade de oportunidades, valorizando a diversidade e preparando os estudantes para a participação ativa na sociedade.

a democratização do currículo é essencial para garantir igualdade de oportunidades no acesso ao conhecimento. Ao diversificar e ampliar os conteúdos educacionais, o currículo democrático promove a inclusão de diversas perspectivas e realidades, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

A democratização do currículo também desafia a hierarquia de saberes, valorizando tanto o conhecimento acadêmico quanto os saberes populares e locais. Isso permite uma educação mais contextualizada, que reconhece e valoriza a diversidade de saberes presentes na sociedade.

Além disso, a democratização do currículo busca combater a exclusão social através da educação, permitindo que todos os alunos tenham acesso a um ensino de qualidade, independentemente de sua origem socioeconômica, etnia, gênero ou qualquer outra característica.

No entanto, é importante ressaltar que a democratização do currículo não se resume apenas à inclusão de novos conteúdos, mas também requer mudanças na forma como os conhecimentos são transmitidos e avaliados. É necessário promover práticas pedagógicas mais participativas e colaborativas, que incentivem a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento das habilidades necessárias para a vida em sociedade.

Portanto, o currículo democrático tem o potencial de promover uma educação mais justa e igualitária, capaz de formar cidadãos críticos, autônomos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e democrática. A cultura e a transformação desempenham um papel fundamental na sociedade contemporânea. A cultura representa as tradições, crenças e costumes de um determinado grupo ou comunidade, enquanto a transformação é o processo de mudança e evolução que ocorre em diferentes aspectos da sociedade.

A cultura é responsável por moldar a identidade e os valores de um povo, promovendo a coesão e a integração social. Ela influencia a maneira como as pessoas se relacionam, se comunicam e interagem, além de ser um elemento essencial na preservação do patrimônio histórico e artístico de uma nação.

No entanto, a cultura não é estática e

imutável. A transformação é uma parte intrínseca do desenvolvimento humano e social, impulsionada por fatores como avanços tecnológicos, globalização e mudanças políticas e econômicas. Essas transformações podem trazer benefícios significativos para a sociedade, mas também desafios e impactos negativos em certos casos.

A interação entre cultura e transformação é crucial para a evolução de uma sociedade. A cultura pode fornecer a base para a inovação e a criatividade, permitindo que as pessoas se adaptem às mudanças e explorem novas oportunidades. Ao mesmo tempo, a transformação pode revitalizar e revalorizar aspectos da cultura que estavam em declínio, estimulando um senso de pertencimento e preservando a diversidade cultural.

Portanto, para construir uma sociedade inclusiva e equitativa, é essencial reconhecer a importância da cultura e da transformação e buscar promover um diálogo entre elas. Isso envolve a valorização e a proteção do patrimônio cultural, bem como a promoção de oportunidades de participação e expressão cultural para todos os membros da sociedade.

Ao entendermos a relação entre cultura e transformação, podemos construir um futuro mais próspero, promovendo a diversidade, o respeito mútuo e a cooperação entre diferentes grupos sociais, e permitindo que a expressão criativa e os valores culturais sejam uma força positiva no processo de desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

Constituição do Brasil, 1988.

«Declaração de direitos do homem e do cidadão - 1789». Universidade de São Paulo.

Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. 1978. Consultado em 16 de setembro de 2012

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas;

Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Disponível <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-

2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 12 set. 2022.;

BRASIL. Ministério da Educação (MEC) / Conselho Nacional de Educação (CNE).

Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, DF,

11 dez. Seção 1, p. 52. Disponível em:< https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n2-de-10-de-dezembro-de-2020 293526006 >. Acesso em: 12 set. 2022.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento: Um Processo Sócio-histórico. São Paulo, Editora Scipione, 1993.

RODRIGUES, A. & BILA, L. V. Módulo de Psicologia de Desenvolvimento e de Aprendizagem. Maputo. Universidade Pedagógica. S/d.

Teoria de Aprendizagem de Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), https://www.escolamz.com/2021/05/teoria-de-aprendizagem-de-vygotsky-1896-1934.html

https://www.bma.art.br/vygotsky/

https://basenacionalcomum.mec.gov.br/

http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc

https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria Pedagógica Currículo Paulista / organização, Secretaria da Educação, Coordenadoria Pedagógica; União dos

Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo - UNDIME. São Paulo: SEDUC, 2019. 400 p.; PDF; 13MB Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-89101-01-7 1. Ensino fundamental 2. Conteúdos curriculares 3. Alfabetização 4. Educação infantil 5. São Paulo I. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. II. UNDIME. III. Título. CDU: 373.3(815.6) XIV. https://www.educabrasil.com.br/organizacao-curricular/

EDUCAÇAO NO BRASIL - 4ªED. (2011), AUTOR: Anisio Teixeira, EDITORA: UFRJ | ISBN: 9788571083622

ARROYO, M.G. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 787-807, 2007.

Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010 Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

Uma Pedagogia para o Trabalhador, Maria Nilde Mascellani, Editora: Iiep, Ano: 2010; ISBN: 9788563004024.

Educação Como Prioridade, Darcy Ribeiro, Editora: Global, Ano: 2018, ISBN: 9788526023949. https://pt.wikipedia.org/wiki/Darcy_Ribeiro Brasil, CPDOC-Centro de Pesquisa e Documentação História Contemporânea do. «RIBEIRO, DARCI». CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Consultado em 1 de janeiro de 2021.

ALVES, Nilda & GARCIA, Regina Leite (orgs.) (1999). O Sentido da Escola. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

APPLE, Michel (s/d). Educação e Poder. Porto Alegre: Artes Médicas.

BOCHNIAK, Regina (1992). Questionar o Conhecimento: interdisciplinaridade na escola... e fora dela. São Paulo: Loyola.

BRASIL-MEC-SEF (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais – vol. 8: Apresentação dos Temas Transversais e Ética. Brasília: MEC/SEF.

BUSQUETS, Maria Dolors et al. (1997). Temas Transversais em Educação – bases para uma formação integral. São Paulo: Ática.

DELEUZE, Gilles (1992). Conversações. Rio de Janeiro: Editora 34. XXVIII. DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix (1995). Mil Platôs – vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34.

ENDE, Michael (s/d). O Espelho no Espelho. São Paulo: Círculo do Livro.

FAZENDA, Ivani C.A. (1979). Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola. ____ (1987). Levantando a questão da interdisciplinaridade no ensino; Educação e Sociedade nº 27. São Paulo:

Cortez/CEDES. ____ (1991). Práticas interdisciplinares na escola. São Paulo: Cortez/ Autores Associados. ____ (1994). Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus.

FOUCAULT, Michel (1990). As Palavras e as coisas. São Paulo: Martins Fontes, 5ª ed.

____ (1991). Vigiar e Punir: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 8ª ed.

____ (1996). A Ordem do Discurso. São Paulo: Loyola, 2ª ed. GALLO, Sílvio (1994). Educação e Interdisciplinaridade; Impulso, vol. 7, nº 16. Piracicaba: Ed. Unimep.

____ (1997). Conhecimento, Transversalidade e Educação: para além da interdisciplinaridade; Impulso, vol. 10, nº 21, Piracicaba: Ed. Unimep.

____ (2000). Disciplinaridade e Transversalidade. In: ALVES-MAZOTTI, Alda J. et al. Linguagens, Espaços e Tempos no Ensinar e no Aprender. Rio de Janeiro: DP&A, p. 65-180.

GONÇALVES, Francisca S. (1994). Interdisciplinaridade e construção coletiva do conhecimento: concepção pedagógica desafiadora; Educação e Sociedade, nº 49. Campinas: Papirus/CEDES.

JAPIASSU, Hilton (1976). Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago. ____ (1988). Introdução ao Pensamento Epistemológico. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 5ª ed.

MORAES, Maria Cândida (1997). O Paradigma Educacional Emergente. Campinas: Papirus.

MORIN, Edgar (s/d). Ciência com Consciência. Lisboa: Publicações Europa-América. XLI. PINHANÇOS DE BIANCHI, José João (2001). A Educação e o Tempo – três ensaios sobre a história do currículo escolar. Piracicaba: Ed. Unimep.

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM

LILIANE PIRES DE OLIVEIRA FRANÇA

RESUMO

O presente artigo tem como principal objetivo de produzir reflexões acerca da afetividade na educação entre professor e aluno e a família para um melhor desenvolvimento do ensino-aprendizagem e incentivo à socialização da criança. A metodologia utilizada é por meio de pesquisa bibliográfica. Os resultados e as conclusões do estudo demonstram que a afetividade como ponto de partida para todo processo de comportamento no domínio afetivo e educativo, proporcionando motivação, incentivo e participação da família junto à escola. Os resultados esperados, precisam indicar que indicar, portanto, se família e escola, professor e aluno para fazer com que o estudante cresça e se torne ser humano forte e mais integrado. A Afetividade é importante na Educação Infantil, e contribui para o desenvolvimento cognitivo e moral. A pesquisa destaca que a criança e afetividade são inseparáveis. Conclui-se que a afetividade é a fonte de energia que serve para a aproximação e aprendizado da criança. A afetividade não se resume em manifestações de carinho físico e sim em uma preparação para o desenvolvimento cognitivo, pois é um fator indispensável na relação com as pessoas que estão em contato com o desenvolvimento da criança. Afetividade é para o desenvolvimento de um sujeito crítico, autônomo, reflexivo e responsável. A criança em qualquer lugar em que ela esteja se desenvolve como ser humano por meio de suas experiências com aquele lugar ou momento, e a afetividade deve permear em todos estes momentos.

Palavras-Chaves: Afetividade; Aprendizagem; Família.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata da afetividade no ambiente escolar, na relação professor-aluno e na relação com o mundo, a pesquisa buscou contemplar uma revisão da afetividade na educação, para compreender as expressividades infantis, desenvolvendo um trabalho pedagógico que possa atingir o processo de humanização da criança.

A pesquisa tem a seguinte problemática: Partimos do princípio de que, a afetividade é de extrema importância para o processo de ensino, pois se a criança que tem vínculo de confiança com seu professor, como ela passa a ter mais interesse pela escola e consequentemente pelo conhecimento?

O interesse em apresentar este tema surgiu por meio de estudos realizados e de nosso curso e principalmente através dos estágios, no qual analisamos e percebemos tamanha a importância desta categoria para a formação das crianças.

Nesse sentido, o problema de pesquisa questiona-se que na educação infantil, a criança vai receber o suporte e apoio afetivo para a base do seu aprendizado? Pois é nesse momento que ela inicia o processo de aprendizagem, que vai desenvolver por muitos anos da sua vida.

Conforme exposto acima, pensamos no que deve ser feito pelo docente para diminuir esse impacto de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; crendo que, inserindo algumas atividades, tais como jogos e gincanas em grupos, realizados em sala de aula para trabalhar a interação entre professor e aluno fará com que aquela criança se sinta acolhida por seu educador e irá desenvolver mais suas habilidades e competências por se sentir mais segura e feliz no ambiente escolar.

Este trabalho tem como relevância, compreender em que medida a afetividade interfere no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil, propondo entender que a afetividade é um conjunto de reações e ações por meio de que se manifestam as emoções, sejam estas prazerosas ou não. Entender que as crianças evidenciam sua afetividade de maneira negativa ou positiva. Além disso, buscam explicar que a afetividade interfere na relação do indivíduo consigo, com seus pares, com os adultos e na sua relação com o mundo, por isso, a afetividade está relacionada ao sentimento de amizade dedicação, cooperação e comprometimento.

E é sobre esse sentimento que queremos falar por acreditar que todo ser é um ser afetivo, e que a criança em especial precisa dessa atenção na nessa primeira etapa da vida longe dos pais. Sendo assim, a escola desempenha um papel valioso na formação do indivíduo, preparando-o para a vida em sociedade e para o exercício da cidadania. Mais do que um espaço destinado à alfabetização e à aprendizagem de conteúdos, a escola influencia de forma significativa na formação moral. (VYGOTSKY, 1994).

Desta forma, esta pesquisa por tratar de um tema de extrema importância no processo de desenvolvimento socioafetivo, justifica-se sua relevância em entender a dinâmica construída em torno do que são as emoções das crianças e sobre como lidar com elas, abarcam as emoções no processo cognitivo, fazendo relação com a racionalidade.

Ressaltando que, pode ser observado em que na maioria das escolas, as crianças fi-

cam apenas paradas e sentadas, direcionando a sua atenção a apenas uma pessoa ou objeto. Isso faz com que a criança não desenvolva sua capacidade de questionar e desenvolver a sua criticidade e habilidades.

Para nós educadores, a aprendizagem não depende apenas do ensino de conteúdos: para que ela ocorra de forma significativa, são necessários afeto e movimento também. A afetividade é uma sensação de extrema importância para a saúde mental de todos os seres humanos por influenciar o desenvolvimento geral, o comportamento e o desenvolvimento cognitivo. Existem alguns transtornos que ocorrem devido à ausência ou pouco recebimento de afeto, onde os mais evidenciados são depressão, fobias, somatizações e ansiedade generalizada. Portanto, de acordo com Aranha (2006), é de suma importância que o afeto esteja ao lado do ensinar e o aprender, pois dessa forma, a criança se desenvolve de maneira saudável e favorável.

O trabalho justifica-se por analisar que a afetividade é importante na Educação Infantil, e contribui para o desenvolvimento cognitivo e moral. A pesquisa destaca que a criança e afetividade são inseparáveis. A afetividade é a fonte de energia que serve para a aproximação e aprendizado da criança.

Para Kishimoto, (1998) a afetividade não se resume em manifestações de carinho físico e sim em uma preparação para o desenvolvimento cognitivo, pois é um fator indispensável na relação com as pessoas que estão em contato com o desenvolvimento da criança. Afetividade é para o desenvolvimento de um sujeito crítico, autônomo, reflexivo e responsável.

A criança em qualquer lugar em que ela esteja se desenvolve como ser humano por meio de suas experiências com aquele lugar ou momento, e a afetividade deve permear em todos estes momentos. Assim como explica Wallon

(1975), falando da experiência do eu com o outro.

O eu e o outro constituem-se, então, simultaneamente, a partir, de um processo gradual de diferenciação, oposição e complementaridade recíproca. Compreendidos como um par antagônico, complementam-se pela a própria oposição. De fato, o Outro faz-se atribuir tanta realidade íntima pela consciência como o Eu, e o Eu não parece comportar menos aparências externas que o Outro (WALLON, 1975, p.159).

Assim, para o desenvolvimento deste estudo será utilizada uma pesquisa bibliográfica e documental, com embasamento em autores que dialogam diretamente com o tema, considerando as reflexões de alguns estudiosos como Jean Piaget, Henri Paul Hyacinthe Wallon, Lev Vygotsky, Aranha e Oliveira. Para apoio das ideias, realizaremos um levantamento de dados do aprendizado por meio da ludicidade e afetividade.

TEORIAS TRADICIONAIS E CONSTRUTIVISTAS

Até recentemente entendia-se que as práticas pedagógicas voltavam-se apenas para o aspecto cognitivo, não levando em conta a dimensão afetiva. Essa visão mudou depois de contribuições teóricas defendidas por autores como Vygotsky (1993) e Wallon (1968,1978), trazendo um novo conceito para a aprendizagem, superando o antigo. A afetividade está presente em todas as decisões que serão tomadas pelo professor, marcando o resultado final da aprendizagem.

A contribuição da afetividade no processo ensino-aprendizagem é fundamental, sendo um facilitador no processo. O professor deve conhecer a realidade de cada aluno, valorizando, respeitando e aumentando os laços para uma afetividade e um ambiente agradável de ensino.

O nexo que existe entre problemas de crianças e adolescentes e as questões da afetividade, pode ocasionar diversos problemas como: evasão escolar, repetência, drogas e até comportamentos agressivos e antissociais, sem subestimar outros fatores.

A relação professor e aluno antes baseados na disciplina e autoridade rompe novas barreiras, dando espaço para uma disciplina mais humanista de maneira a passar da lógica individualista para uma lógica mais comunitária e coletiva.

Apesar das variadas formas de ensino que transcorreram ao longo da história, o professor permanece como condição para a humanização e socialização das pessoas e fundamentos da sociedade, como forma de relação social construtiva da espécie humana, promovendo condição para o desenvolvimento e realização do aluno.

Ainda que suas diferenças sejam elaboradas culturalmente, mediante papéis e relações historicamente determinadas, em interesses distintos, tudo deve ser respeitado, e dado ênfase as diferenças, considerando o real papel de educador numa sociedade pluralista.

Precisamos entender o que estamos falando quando se trata de afetividade entre professor e aluno em sala de aula, aparentemente todos sabemos do que se trata, mais devemos estar atentos a grande importância desse termo que pode mudar o progresso nos estudos dos alunos.

Com o objetivo de debater a ocorrência dessa relação, mostrando condições positivas e as dificuldades para o trabalho de construção dessa parceria. Essa parceria será

mostrada a partir de vários ângulos, incluindo as perspectivas de autores em especial Henri Wallon.

O fato é que essa relação tem gerado discussões no âmbito pedagógico e leva a conclusões da sua importância no aprendizado.

Qual a consequência de tudo isso? Há diversos critérios para julgar, analisar e melhorar as práticas, elevando a categoria do ensino.

A principal preocupação de Piaget (1992) era o desenvolvimento humano, também entendido como sinônimo da inteligência e de estrutura cognitiva, reconhecendo que a afetividade é o agente motivador da mesma.

Para Piaget (1992), afetividade e inteligência são dois aspectos indissociáveis de uma mesma ação, ou seja, as situações que estimulam a inteligência repercutem na afetividade e também nas relações sociais.

A construção cognitiva e afetiva inicia-se num período que Wallon (2002) denomina como período impulsivo-emocional e se estende ao longo do primeiro ano de vida, onde a afetividade reduz-se a revelações fisiológicas da emoção, tendo como ponto de partida do psiquismo.

Wallon (2002) considera a emoção fundamentalmente social, a criança vista de maneira integral, buscando compreender o desenvolvimento de forma integrada, levando em conta os domínios cognitivos, afetivos e motor promovendo o desenvolvimento em todos os níveis. A escola além de ser um lugar que educa deve estudar a personalidade da criança.

O pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento, e, assim uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende seu base afetivo- volitiva.

Vygotsky (1994) evidencia a importância das conexões entre as dimensões cognitivas e afetivas do funcionamento psicológico humano, e questiona como a emoção modifica o pensamento. Acredita que a possibilidade de desenvolvimento cognitivo perdura para o resto da vida e a aprendizagem acontece através do meio social e cultural na interação com outros sujeitos.

Entender o processo de desenvolvimento do aluno é indispensável para a construção do conhecimento do professor.

Para que esse processo ocorra sem traumas é preciso respeitar e reconhecer que cada aluno é diferente, procurando introduzir práticas que satisfaçam as necessidades de cada um, por isso a afetividade é muito importante, pois através dela esse conhecimento dos alunos se torna mais rico e satisfatório.

Para a construção de seu método de análise, Wallon (2002) assumiu a perspectiva da psicologia genética. Considerava essa posição a mais adequada para estudar a transformação da criança em adulto, porque ele busca o sentido dos fenômenos em sua origem e transformações, conservando sempre a unidade.

Segundo Piaget (1992) a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais, costuma ser criticado por “desprezar” o papel dos fatores sociais no desenvolvimento do ser humano.

As proposições de Vygotsky (1994) acerca do processo de formação de conceitos nos remetem á discussão das relações entre pensamento, linguagem e ao papel da escola na transmissão de conhecimentos de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana.

Segundo Wallon (2002) o comportamento patológico é considerado como o laboratório natural para os estudos da psicologia, pois nessas circunstâncias é possível observar os fenômenos se transformando mais lentamente e assim permitindo observações mais precisas.

Para Wallon (2002) comparar não é assimilar, a comparação visa tanto as semelhanças como as diferenças, cujas condições são preciso identificar cuidadosamente. O contraste é um dos recursos mais surpreendentes pelos quais se opera a diferenciação.

A diferença entre a criança normal e patológica é profunda e não consiste apenas no contraste entre progressão gradual e contínua e um atraso de fixação de certos comportamentos.

Todos os comportamentos devem ser observados e tratados de maneira única, respeitando as diferenças, e analisando como pode ser solucionado da melhor maneira.

Para Wallon (1981) não podemos tratar as crianças de forma fragmentária. Em cada idade constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades é um único e mesmo ser em contínua metamorfose.

Para Kramer (1999), a concepção de infância da forma como é vista hoje é relativamente nova. Segundo a autora podemos localizar no século XVIII o início da ideia de infância compreendida como uma fase amplamente singular que deve ser respeitada em suas particularidades.

A valorização e o sentimento atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são concebidas e difundidas,

tendo sido modificadas a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Percebe-se essas transformações em pinturas, diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, o que demonstram que a família e escola nem sempre existiram da mesma forma. (KRAMER, 1995, p.17).

Segundo Ariés (1981), as modificações ocorreram a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Com o passar do tempo, como demonstra a história, encontramos diferentes concepções de infância. A criança era vista como um adulto em miniatura, e seu cuidado e educação eram realizados somente pela família, em especial pela mãe. Havia algumas instituições alternativas que serviam para cuidado das crianças em situações prejudicadas ou quando rejeitadas.

Ariés (1981) relata que até por volta do século XVI, não havia nenhum sentimento com relação ao universo infantil. A concepção de infância, até este momento, baseado no abandono, pobreza, favor e caridade, neste sentido era ofertado um atendimento precário às crianças; havia ainda grande número de mortalidade infantil, devido ao grande risco de morte pós-natal e às péssimas condições de saúde e higiene da população em geral. Em virtude dessas decorrências e dessas condições uma criança que morria era logo substituída por outra em sucessivos nascimentos, pois na época ainda não havia, como hoje existe, o sentimento de cuidado, ou paparicação, pois as famílias, naquela época, entendiam que a criança que morresse não faria falta e qualquer outra poderia ocupar o seu lugar.

Para o autor o período da infância era minimizado a seu período mais frágil, enquanto a criança ainda não conseguia bastar-se; ficava no seio da família, porém, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo introduzido meio dos adultos, compartilhando de todos os seus trabalhos e jogos. De uma criança inocente e pequena, está se transformava rapidamente em um jovem, deixando passar as etapas da infância.

A transferência de valores e dos conhecimentos, e de modo mais amplo, a socialização da criança, não era, portanto de nenhuma forma assegurada nem direcionada pela família. Esta criança se distanciava rapidamente de seus pais, e podemos dizer que durante muitos séculos a educação e a aprendizagem foi garantida graça a convivência da criança ou do jovem com outros adultos. Neste sentido a criança era inserida em meio aos adultos para aprender as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazerem-nas.

A família não podia, portanto, nessa época, alimentar um sentimento existencial profundo entre pais e filhos. Isso não significa que os pais não amassem seus filhos: eles se ocupavam de suas crianças menos por elas mesmas, pelo apego que lhes tinham, do que pela contribuição que essas crianças podiam trazer à obra comum, ao estabelecimento da família. A família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental. (ARIÉS, 2006, p.158).

Neste sentido na visão do autor, no momento que a criança possuía pouca dependência, em média pelos aos cinco ou sete anos, mostrava-se que já estava preparada para entrar na vida adulta em todos seus aspectos. A criança era considerada um adulto em miniatura, pois eram designadas tarefas iguais as das pessoas mais velhas e todos os tipos de assuntos eram conversados na sua frente. A partir deste momento a criança era enviada para viver com outras famílias para desta forma aprender os trabalhos domésticos e os valores. Porém, com essa separação o sentimento ficava dissolvido.

Naquela época, a criança era levada à aprendizagem através da prática. Os trabalhos domésticos não eram considerados humilhantes, era constituído como uma maneira comum de inserir a educação tanto para os mais abastados, como para pobres. Porém pelo fato da criança sair muito cedo do seio da família, fazia com que ela escapasse do controle dos pais, mesmo que um dia voltasse a ela, tempos mais tarde, depois de adulta, o vínculo primordial havia se quebrado. O professor que toma posse dos estudos de grandes teóricos da educação, que se dedicaram a estudar esse tema, com certeza será um professor diferente, que nunca estereotipará o seu aluno como sendo "burro" ou "desinteressado".

Durante muito tempo segundo o Ariés, a infância foi colocada à margem pela sociedade e do seio familiar, exposta à vontade e as ordens dos adultos, ficando até mesmo numa situação de invisibilidade social. A observação em prol da infância deu-se de maneira lenta, em um processo de construção social.

Conforme Kramer (1995) as crianças foram vistas por muito tempo como seres imperfeitos e incapazes, e se encontravam em meios aos adultos sem qualquer capricho e atenção diferenciada. O que se pretende nesse artigo é discutir a importância da afetividade no ambiente da Educação Infantil, quais os benefícios que os profissionais da Educação conseguem detectar em seus alunos com o uso da afetividade no processo de ensino aprendizagem das crianças.

Esse olhar só mudou a partir do século XII. No que cabe ao respeito à infância, pode-se perceber que esta não tinha valor algum para a sociedade da época, pois sua própria família mantinha as crianças em segundo plano, não ofereciam a menor atenção, carinho, valor e respeito.

Para a sociedade medieval, o mais importante era que a criança crescesse rapi-

damente para poder participar e ajudar no trabalho e nas demais atividades do mundo dos adultos. Neste período todas as crianças por volta dos sete anos de idade, não importando sua condição social, eram inseridas em famílias estranhas para aprenderem a fazer os serviços domésticos.

Segundo o autor até mesmo perante a arte a infância foi ignorada. Por volta do século XII, a arte medieval não conhecia a infância como uma fase da criança, e nem ao menos demonstrava interesse em representá-la. É impossível compreender que essa ausência se deva tão somente à incapacidade ou a falta de habilidade das crianças. O mais provável é que não houve um lugar reservado no pensamento das pessoas neste período, para a criança.

Le Goff (1984) afirma que no universo romano, a criança dependia do pai para sua formação. O domínio do pai era completo e a criança que rejeitasse seu patrio poder era desprezada. A dependência do pátrio poder seria capaz de acolher ou enjeitar segundo os atributos físicos que mostrava, se apresentasse alguma deficiência, geralmente era recusado. O estudo sobre afetividade nos leva a outro patamar da educação, porque a afetividade na Educação Infantil não se preocupa em apenas transmitir conteúdos, certificar que a criança aprendeu a ler, escrever e sabe contar, não é algo mecanicista. O processo de afetividade no ensino não rotula as crianças, muito pelo contrário sabe que tem um jeito e que através da afetividade irá encontrar o caminho para conduzir a criança no caminho do crescimento.

Conforme Price (1996), na Idade Média prevaleceu o hábito cristão, dando uma nova visibilidade para a infância, neste período histórico, novos argumentos sobre a infância irão beneficiar uma condição melhor para as crianças. Aos poucos surgiu o entendimento e sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de ser estudadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o que foi estudado, entende-se que a afetividade na educação infantil, é importante para o aprendizado e formação da criança. A importância da participação da família para o desenvolvimento da criança, tanto cognitivo quanto afetivo. Para obter essas informações utilizamos de um questionário contendo perguntas fechadas e abertas, para podermos analisar o pensamento de cada professor sobre afetividade.

Conclui-se que os resultados esperados foram alcançados, uma vez que ressalta a relação professor-aluno no processo de ensino aprendizagem, bem como deve ser a participação do educador nas diversas situações vivenciadas no dia-a-dia; mostra como funciona o desenvolvimento do processo cognitivo dentro do processo da afetividade, e as fases do desenvolvimento humano citadas por Piaget. Mostra como o lúdico contribui para o desenvolvimento infantil. E ainda como está à situação da educação e o descaso dos órgãos governamentais em relação à educação infantil, assim como os problemas enfrentados pelas instituições educacionais. Essa pesquisa teve como meta analisar qual a concepção de cada professor tem sobre afetividade, se eles consideram importante o uso da afetividade no processo de formação da aprendizagem da criança de zero a cinco anos.

Afetividade é o termo usado para designar o que vem a ser a relação de amor, e carinho ou cuidado que se tem com alguém íntimo ou querido. É uma situação psicológica que permite as pessoas demonstrarem o seu sentimento e emoções a outro ser ou objetos.

A afetividade é de suma importância na educação, para uma escola construída a partir do respeito, compreensão e autonomia de ideias. A partir da educação afetiva podem-se desenvolver sujeitos conscientes no gozo de seus direitos e deveres. Sujeitos críticos que tem opinião própria, honestos em suas atividades, responsáveis por seus atos.

Como referencial teórico foram utilizados estudiosos como Wallon (2010), Chalita (2004), Antunes (2006), entre outros. Estes possibilitam o enfoque sobre afetividade nos processos de ensino e aprendizagem, numa perspectiva problematizadora e crítica.

A família tem papel fundamental na vida da criança, pois é a partir dela que a criança tem seus primeiros relacionamentos afetivos e através dela desenvolve o que aprendeu no meio social.

A criança leva para o meio social tudo aquilo que aprende em casa com a família, se ela é tratada com amor, carinho e compreensão, ela transmitirá essa e afetividade aos colegas e para os professores, caso ela não tenha uma relação afetiva com os familiares ela não conseguirá mostrar nenhum gesto de carinho, dessa forma agindo com agressividade e incoerência. A família é o alicerce desenvolvimento da vida da criança.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da Educação e da Pedagogia. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

BOCK, Ana Mercês Bahia. FURTADO, Odair. TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. Psicologias uma introdução ao estudo de psicologia. Editora Saraiva, 13ª ed. São Paulo, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autono-

mia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KISHIMOTO. Tizuco Morchida. (Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 3ª Ed. São Paulo: Cortez 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática; 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico-prática. Campinas: Papirus, 1996.

LIMA, Maria. Estágio e docência: diferentes concepções. In: Revista Poíesis Volume 3, Números 3 e 4, pag.5-24, 2005/2006.

PIAGET. VYGOTSKY. WALLON. Teorias Psicogenéticas em Discussão. São Paulo: Summus editorial,1992.

VYGOTSKY, L.S. A formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes,1994.

WALLON, Henry (1973/1975). A psicologia genética. Trad. Ana Ra. In. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa (coletânea).

O LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: IMPORTÂNCIA DOS BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS E JOGOS

LUCELI FREITAS PASSUAN

RESUMO

Este trabalho enfoca o desenvolvimento infantil e quais técnicas podem ser empregadas para contribuir para que este ocorra de forma natural. O Capítulo 1 traz um estudo sobre o desenvolvimento infantil, que ocorre desde a concepção, passando pelo nascimento e dá sequência durante nossa vida. Ficou visto que para Piaget saber com a lógica infantil chegava à lógica adulta era uma questão necessária, para que por meio desta descoberta pudesse conhecer este processo para auxiliá-lo. Já no Capítulo 2, percebe-se que para muitos educadores e até para a sociedade brinquedos, brincadeiras e jogos não passam de momento em que a criança está se distraindo, mas ao contrário a criança por meio da imaginação e das fantasias que este ato proporciona está se desenvolvendo e conhecendo regras. No Capítulo 3, encontra-se respaldos que confirmam que o ato de brincar pode sim contribuir para o desenvolvimento infantil nas mais variadas funções e que valorizar este ato é uma questão que o educador não pode deixar de lado. O ato de brincar não pode ser visto apenas como uma distração ou um momento em que a educadora está ociosa, mas sim um momento importante na vida da criança que esta por meio deste se preparando para fase adulta.

Palavras-chave: Brinquedos; Brincadeiras; Jogos.

1 INTRODUÇÃO

As contribuições deste estudo se dão na medida em que a pesquisa busca ampliar a compreensão sobre a dinâmica das brincadeiras no contexto escolar. A escolha do tema partiu da curiosidade em aprofundar mais no tema, já que o desenvolvimento infantil é a fase mais importante na vida do ser humano e gostaria de compreender quais são os elementos que possam auxiliar neste momento que determinará a vida adulta do indivíduo.

Para muitos educadores e até para os pais, o ato de brincar não é respeitado, ou seja, não é tido como um momento importante na vida da criança que está se desenvolvendo, mas sim está se distraindo ou apenas matando tempo. É justamente nesta visão errada que se faz do ato de brincar objeto de estudo, uma vez que o ato de brincar está intimamente ligado ao desenvolvimento infantil e perceber isso é contribuir para que ocorra de forma mais natural.

As crianças por meio dos brinquedos, brincadeiras e jogos, podem conhecer regras, políticas, desenvolver o sentimento de compartilhar, a coordenação motora, também é privilegiada com este momento. Além disso, a criança com o imaginário e as fantasias consegue conhecer o mundo real, vivenciando situações adultas enquanto brinca e assim vai se preparando para a vida adulta.

Então o ato de brincar faz-se necessário para a criança como fator de contribuição e sendo essencial para o seu desenvolvimento e isso não se pode negar, mas ainda falta conscientizar muitos para aceitar esta questão.

Para tanto, temas como a importância do lúdico, são correntes nos debates que cercam a Educação. A busca pela qualidade e pela satisfação da sociedade vem direcionando novas formas de atuação dos docentes.

Tais estudos revelam-se de suma importância e que a pedagogia enquanto ciência adentre a esse panorama, procurando contribuir para a efetivação destes conceitos e que contribua na formação profissional e social de seus educadores, buscando novos caminhos para o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo.

2 BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS E JOGOS

Conforme Borugère (2001), uma brincadeira não precisa ter objetos definidos e únicos para tal, e sim a mesma pode produzir seu objetos desvencilhando do que é habitual comum para uso da respectiva brincadeira, sendo assim, os objetos que cercam a criança podem se transformar em brinquedos sem necessariamente terem sido manufaturados para esse fim, afirma também que a brincadeira transcende o brinquedo "O brinquedo é acima de tudo um dos meios de desencadear a brincadeira, porém, a brincadeira escapa em parte do brinquedo." (2001 pag 21). Deste modo a brincadeira transcende o brinquedo, mas o autor ressalta também em suas obras a relevância do brinquedo como material apropriado dando alicerce para o desenvolvimento favorável da brincadeira e seu aprofundamento:

O brinquedo é mais que um instrumento de brincadeira. Ele traz para a criança não só um meio de brincar, mas também imagens, representações, universos imaginários. Ele estrutura o conteúdo da brincadeira sem, no entanto, limitar a criança." (2001 pag 831)

Brougère (2001), conceitua o brinquedo como um objeto infantil, e para o adulto o brinquedo é sempre motivo de zombaria, de ligação com a infância. Já o jogo pode ser destinado tanto à criança quanto ao adulto, não

sendo restrito a uma faixa etária. Os objetos lúdicos dos adultos são chamados exclusivamente de jogos, definindo-se, assim, pela sua função lúdica. Afirma também que o brinquedo é um objeto exclusivo e próprio com imagem específica dizendo que a função do brinquedo é a brincadeira sendo desta maneira definido como um uso preciso.

Parece que a ideia segundo a qual a pobreza material é vetor de riquezas imaginárias da brincadeira, é um mito. A brincadeira infantil em seu conteúdo imaginário e narrativo parece se enriquecer grandemente com suportes variados e coerentes colocados à sua disposição. "(2001pag 82)

Assim como Segundo Huizinga (2001), em se tratando ainda sobre jogo, ele diz que o jogo para os adultos não é igual ao jogo para a criança o jogo para criança, pois, para a mesma o jogo significa um momento em que ocorre aprendizagem, e neste caso para o adulto é simplesmente uma recreação, para este o jogo não tem muita importância e já para a criança se torna uma brincadeira significativa estimulando o aprendizado,

Os jogos têm diversas origens e culturas que são transmitidas pelos diferentes jogos e formas de jogar. Este tem função de construir e desenvolver uma convivência entre as crianças estabelecendo regras, critérios e sentidos, possibilitando assim, um convívio mais social e democracia, porque "enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social. Kiahimoto (1993, p. 15)

Desta maneira assim como também Jean Piaget (1975) com o estudo mais completo sobre jogo na criança, diz que o ser humano tem uma propensão lúdica, ou seja, um impulso para jogo que já acontece nos primeiros meses de vida do bebê. Entende-se assim, como o brincar, a brincadeira inerente do ser humano sendo mais explorado e importante na infância, dando sentido e resultados para o resto da vida, agregando grande valores e resultados no desenvolvimento da criança. Neste sentido Kishimoto afirma:

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia a dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (Kishimoto, [201-?])

Entende-se que a brincadeira é um ato de grande relevância vivenciadas pelas crianças e esta prática do lúdico permite novas descobertas de conhecimentos e desenvolvimentos de várias habilidades de maneira natural e prazeroso.

Quando brincam as crianças tendem a desenvolverem bons sentimentos, aprendem sobre partilhar, sociabilizar, e obedecer a regras.

No RCNEI (1998), no ato de brincar as crianças assumem um papel que é principalmente o que aponta a brincadeira realizada, agindo frente à uma realidade não liberal, transferindo e substituindo suas ações rotineiras pelo papel assumido, manuseando objetos substitutos.

É através do brincar as crianças podem exercer sua capacidade de criar, condição imprescindível para que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas escolas, sejam elas mais voltadas ao lúdico ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta. Sendo assim quando a criança está brincando a criança cria situações imaginárias que lhe permite operar com objetos e situações do mundo dos adultos. Enquanto brinca, seu conhecimento se amplia, pois ela pode fazer de conta que age de maneira adequada ao manipular objetos com os quais o adulto opera e ela ainda não.

Também no RCNEI (1998), diz que ao brincar as crianças precisam ter autonomia para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir baseando-se na história do que estão brincando e partido do interesse e vontade das mesmas.

As crianças no momento em que brincam vivenciam brincadeiras imaginarias e criada pelas próprias, mobilizam seus pensamentos para criar solução de problemas que tenham significados e importância para elas. Oportunizar momentos de brincadeiras, por conseguinte, facilita-se um ambiente em que a criança internaliza uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos, internalizando o mundo.

Segundo Huizinga (2001), o jogo para criança não é igual ao jogo dos adultos, pois é preciso pensar que para a criança trata-se de um momento em que, em geral, ocorre aprendizagem e, em geral, par o adulto, é recreação. O jogo para os adultos não tem o mesmo significado enquanto que, para as crianças, o jogo tem muita importância, pois dali ela pode perceber que a brincadeira é uma ótima ideia para se aprender. O jogo também favorece a autoestima dos alunos, pois a brincadeira faz a criança adquirir mais

confiança e isso vai fazer diferença na aprendizagem. Kishimoto (1998) ressalta que o jogo, os brinquedos e as brincadeiras são termos que terminam se misturando. As diversas brincadeiras e jogos, faz-de-conta, jogos simbólicos, sensório motores, intelectuais, individuais, coletivos, dentre outros mostram as multiplicidades das categorias de jogos. 25 O jogo é uma atividade que contribui para o desenvolvimento da criatividade da criança tanto na criação como também na execução. Os jogos são importantes, pois envolvem regras como ocupação do espaço e a percepção do lugar. Kishimoto (1993, p. 15) afirma:

Os jogos têm diversas origens e culturas que são transmitidas pelos diferentes jogos e formas de jogar. Este tem função de construir e desenvolver uma convivência entre as crianças estabelecendo regras, critérios e sentidos, possibilitando assim, um convívio mais social e democracia, porque "enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social. Kishimoto (1993, p. 15)

Na atualidade, já há algumas tendências em que o educador elabora jogos e brincadeiras que exigem mais raciocínio lógico das crianças. Essas atividades terminam favorecendo o desenvolvimento de habilidades motrícias e sensoriais e estimulam o raciocínio, ou seja, jogos de construção e não fabricados por uma indústria qualquer. Kishimoto (1999) ainda comenta que "os jogos de construção são considerados de grande importância por enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver as habilidades das crianças".

No campo da Psicologia o fenômeno jogo aparece em descrição de comportamentos. Para Wallon (1981), o jogo é uma forma de organizar o acaso, gera a ficção e permite a infração do cotidiano de suas normas. Bruner (1976) tem interpretação semelhante ao atribuir ao ato lúdico o poder de criar situações exploratórias propícias para a solução de problemas. Vygotsky (1988) e Elkomin (1984) admitem a brincadeira como uma situação imaginária criada pelo contato da criança com a realidade social. Piaget (1976), tendo como princípio básico a noção de equilibração como mecanismos adaptativos da espécie, admite a predominância, no jogo, de comportamentos cognitivistas demonstram tendências sociais. (SÃO DEPAULO, 1992 p.11)

Segundo Brougère (2001), os brinquedos podem ser definidos de duas maneiras, sejam em relação à brincadeira, seja em relação a uma representação social. No primeiro momento o brinquedo é utilizado como suporte da brincadeira, pode ser um objeto manufatura, tudo nesse sentido pode se tornar um brinquedo no sentido do objeto lúdico. Já no segundo caso o brinquedo é um objeto industrial ou artesanal, que é reconhecido como tal pelo seu consumidor, que lhe é destinado ao sistema social de distribuição de objetos.

Diante do exposto, percebemos que conceituar jogos é uma tarefa realmente difícil, mas todos os autores citados, não descartam a relação e importância do jogo no desenvolvimento infantil.

Segundo São Paulo (1992) a relação do jogo com a educação é bastante antiga, porém só em meados de 1840, Froebel, pensador alemão, indica o jogo como um importante recurso para o desenvolvimento físico, moral e intelectual da criança.

Para o RCNEI (1998), a brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo muito importante daquilo que não é o brincar, pois, a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se.

Então quando a criança brinca ela está se apropriando de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa particularidade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade, uma vez que toda brincadeira pode ser ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada.

Retomando o RCNEI (1998), o papel que as crianças assumem enquanto brincam é o principal indicador da brincadeira, pois o meio do papel que assumem as crianças age frente à realidade não liberal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos.

O ser humano possui uma tendência lúdica, ou como denominam alguns, um impulso para o jogo. O estudo mais completo sobre o jogo na criança é de Jean Piaget (19750), que verificou que este impulso lúdico já ocorre nos primeiros meses de vida do bebê.

Além disso, o brinquedo é um objeto distinto e específico com imagem projetada e Brougère (2001) afirma que a função do brinquedo é a brincadeira, mas desse modo definido como um uso preciso. Descobrir uma função da brincadeira é muito fácil, visto que, escapa de qualquer função precisa, sem dúvida esse fato que a definiu, tradicionalmente em torno das ideias de gratuidade e até de futilidade.

As crianças quando brincam, transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por meio da brincadeira a criança assume um determinado papel, deve co-

nhecer algumas de suas características, que provem da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, de relato de colegas ou de um adulto, de cenas de televisão, no cinema ou narradas em livros. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes se encontram, ainda fragmentados e somente no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papeis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações.

No RCNEI (1998), verifiquei que brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papeis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujo desenvolvimento depende unicamente da vontade de quem brinca.

Com a oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto cria-se um espaço no qual a criança pode experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos.

3.1 Brinquedos de representação: papéis e construção

De acordo com Barros (1991), os brinquedos surgem na segunda metade do segundo ano de vida e continuam até os anos escolares e entre as diversas modalidades de brinquedos, a ficção, que permitem que a criança vivencie situações como dirigir um carro ou ainda dar vida aos objetos inanimados. Essa característica do pensamento infantil é um aspecto importante do brinquedo que é chamada de animismo, que é essa capacidade que a criança tem de atribuir vida, sensibilidade, aos seres inanimados. É comum vermos uma criança castigar o móvel em que tropeça ou conversar com objetos inanimados. Mas o animismo desaparece muito cedo.

Já no terceiro ano de vida, a criança começa a brincar imitando atividade que vivencia ou das quais toma conhecimento por meio de livros, cinema ou televisão. Uma dessas brincadeiras, Barros (1991) classifica como devaneio, que são situações em que as crianças gostam de se imaginar em situações diferente da realidade em que vivem. O estudo desta manifestação da imaginação infantil, porém, não tem sido realizado como seria desejável devido à dificuldade quanto aos métodos a empregar.

Desta fase do devaneio, é comum que muitos adultos se recordem de terem, na infância, encontrado prazer em se imaginarem como sendo, por exemplo, o melhor aluno da classe etc., e outros ainda lembram de longos devaneios nos quais adquirem brinquedos e outras coisas muito desejadas.

Frisemos que os devaneios podem ainda ser em grupos, isto é, as crianças conversam como se estivessem numa situação muito diferente da real, mas que lhes seria muito agradável.

Neste período há um particular interesse pelo brinquedo de construção, os que são compostos de caixa e bloquinhos de madeira, pedras, areia, plantas, terra são elementos imprescindíveis para esse tipo de brinquedo.

A confusão da fantasia com a realidade é uma outra imaginação infantil vivida pela criança no ato de brincar e que Barros (1991), mencionam que não é rara a criança não saber distinguir a fantasia da realidade. Aparentemente as crianças mentem aos adultos com suas afirmações de fatos impossíveis.

Esta confusão que a criança faz entre suas fantasias e realidade, para Barros (1991), tem o nome de “mentira branca”. As afirmações falsas apresentadas pelas crianças não têm intenção de enganar. Esta característica da imaginação infantil desaparece muito cedo, nos casos normais.

O gosto por narrativas é ressaltado por São Paulo (1992) que diz que o aspecto da imaginação nos acompanha através de toda a nossa existência. Quando as crianças são muito novas, tanto os meninos como as meninas apreciam historias em que a sua pessoa está envolvida, e também histórias de animais.

No caso das narrativas as histórias que aparecem com fases repetidas, são as que mais exerce especial influência nas crianças e meninos e meninas já começam a delimitar a sua preferência, em que as meninas preferem histórias de fadas e de madrastas e os meninos pelas histórias de animais e aventuras. Esta diferenciação aparece no curo primário e vai se acentuando na puberdade e na adolescência.

O brinquedo em alguns casos é vivenciado com tanta realidade que é difícil para a criança desvincular que isso não é real. Com o seu valor expressivo, o brinquedo estimula a brincadeira ao abrir possibilidades de ações coerentes com a representação e é por isso que o brinquedo acaba sendo um objeto extremo, devido à superposição do valor simbólico à função.

Porém, pode ser um objeto que sirva de exemplo quando convida a refletir sobre outros objetos que podem, igualmente, implicar ao menos parcialmente, tal superposição. Conceber e produzir um brinquedo são

transformar em objeto em uma representação, um mundo imaginário ou relativamente real.

3.1.1 Brinquedos com outros e com regras

Na idade escolar a criança é capaz de brincar em grupo, com outras, pois já está apta a obedecer a regras e a esperar sua vez. Antes dessa idade, ela já brincou paralelamente com outra criança ou em grupos de no máximo três, mas não participou ainda de jogos sujeitos às regras, pois segundo Barros (1991), embora possa percebê-la, mostre-se incapaz de submeter-se a elas.

De fato, a criança nessa idade está inda no estágio egocêntrico, o que Jean Piaget (1975) o definiu como estágio em que a criança joga livremente, a seu modo, não tendo ainda capacidade para obedecer às regras.

Então, o valor do conteúdo de um jogo, para Kamii (1991), deve considerar o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra e não apenas os estágios formais descritos por Piaget, mas a maneira como a criança obtém o conhecimento e raciocina, isso poderá ser inferida pela leitura do comportamento da criança, leitura essa que se torna possível à medida que o professor adquire uma base teórica bem fundamentada da teoria piagetiana e aprendemos a dialogar com as crianças.

A observação da criança durante o jogo torna-se então uma rica fonte de conhecimento para que possamos saber o estágio em que a criança se encontra que pode acontecer com perguntas para saber se ela está achando o jogo fácil ou difícil. De posse das respostas a escolha de jogos pode ser mais adequada para cada grupo ou classe que deve ser feito com cuidado e na maioria das vezes, incluirmos a análise da participação da criança.

Num primeiro momento, o professor faz uma triagem mais simples, descartando aqueles jogos por si mesmos não têm um conteúdo significativo e desencadeador de processos de pensamento na criança. Numa segunda etapa, com relação aos jogos que de modo geral são desafiadores, será preciso apresentá-los às próprias crianças e observar a relação do grupo-classe com o jogo para realmente avaliar se é adequado ou não para elas. (KAMII, 1991, p.7)

Alguns jogos que são considerados como apropriados para aquela faixa etária acaba se revelando muito difícil, e nem todas as crianças têm facilidade de compreender as regras, pois alguns jogos não propiciam clareza de pensamento para as crianças porque sua regra básica é tão difícil que as crianças acabam recriando-as por si próprias.

Em alguns casos mesmo o professor auxiliando o contato das crianças com as regras, elas não conseguem desencadear uma ação mais autônoma e até parecem não ter a menor ideia da regra apresentada e passam a jogar de forma mecânica seguindo o comando.

No entanto, Kamii (1991), ressalta que a oportunidade de jogar um jogo várias vezes pode resultar com frequência numa modificação substancial da consciência da criança. É, portanto, uma boa ideia jogar um jogo mais de uma vez antes de rejeitá-lo.

O papel do professor neste momento é muito importante, já que deve desafiar a criança e vendo algum problema o professor pode pensar em algumas maneiras de tornar o jogo mais interessante para isso deve delimitar as possibilidades, ou se, a modificação pode contribuir para que a criança compreenda as regras do jogo.

Já na fase escolar, formam-se grupos de idade aproximados que se selecionam por sexo, pois, meninos e meninas já se interessam mais pelos mesmos brinquedos: os meninos agrupam-se para jogos movimentados; as meninas, para brinquedos mais sedentários, como por exemplo: de escolinha ou de casinha. Tal escolha resultaria basicamente da influência de nossos padrões culturais. (BARROS, 1991 p.189)

Nesta etapa um líder já desponta no comando, que em geral é escolhido conforme sua capacidade, o maior, o mais corajoso, o que sabe maior número de jogos ou o dono do brinquedo.

Além do mais, um bom jogo não é aquele que necessariamente a criança pode dominar corretamente, pois o importante é que a criança possa jogar de uma maneira lógica e desafiadora para si mesma e seu grupo.

Retomando Kamii (1991), quando no jogo a participação de todos é analisada, podemos conhecer a capacidade de envolvimento das crianças no jogo, decorrente de seu nível de desenvolvimento, o que implica também a participação contínua de cada jogador, seja agindo, observando ou pensando. A participação ativa engloba a atividade mental e envolvimento do ponto de vista da criança, uma vez que a participação ativa da criança depende de seu nível de desenvolvimento. E para uma criança pequena sua participação ativa geralmente significa atividade física, porque o pensamento ainda não foi completamente diferenciado da ação.

Neste aspecto Barros (1991), diz que a criança durante a execução do jogo é um fator importante para sua avaliação, bem como a reação e participação da criança durante o jogo, também pode e muito para se perceber se a criança está sendo mobilizada mentalmente. Pois não adianta que o jogo propor-

cione apenas muita participação, mas tenha um conteúdo mecânico e sem significação para a criança.

A construção das regras do jogo é classificada por São Paulo (1992), no sentido de formalização, modificação e ampliação que é um momento importante porque, quando a capacidade da criança pode ser observada, ou seja, o seu pensar logicamente, visualizar como essa mesma criança vê a realidade e como lida com os dados desta.

As crianças bem pequenas participam de jogos em grupos como se fossem individuais, mas essa é essencialmente uma das etapas a serem vencidas dentro dos jogos em grupos, onde é fundamental que haja a interdependência, oposição e colaboração de papéis que levem ao desenvolvimento da inteligência e da capacidade de cooperação.

3.1.1.1 As brincadeiras

Segundo o RCNEI (1998), brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia das crianças, pois desde muito cedo as crianças já iniciam se apropriando de brincadeiras, assumindo determinados papeis nas brincadeiras o que faz com que elas desenvolvam a sua imaginação.

Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação, além de amadurecer as capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

A diferenciação de papéis se faz presente sobretudo no faz-de-conta, quando as crianças brincam como se fossem pai, a mãe, o filhinho, o médico, o paciente, heróis e vilões etc., imitando e recriando personagens observados ou imaginados nas suas vivencias. A fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e sobre o outro. (RCNEI, 1998, p.22)

Nas brincadeiras a criança explora o mundo, faz pequenos ensaios, compreende e assimila gradativamente suas regras e padrões, absorvendo como se deve comportar nesse mundo, que acontecem em doses pequenas e aprende como se podem relacionar ela e o mundo.

Quando a criança está brincando de faz-de-conta, enriquece sua identidade, porque podem experimentar outras formas de ser e pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e pessoas ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens.

Durante a brincadeira a criança acaba vivenciando concretamente a elaboração e negociação de regras de convivência, bem como a elaboração de um sistema de representação dos diversos sentimentos, das emoções e das construções humanas, o que ocorre pelo fato da motivação da brincadeira ser sempre individual e depender dos recursos emocionais de cada criança que são compartilhados em situações de interação social.

Assim, as brincadeiras proporcionam para a criança a oportunidade de desenvolver um canal de comunicação, uma abertura para o diálogo do mundo dos adultos, onde ela irá estabelecer suas relações e determinar sua identidade e autonomia.

3.1.1.1.1 O jogo como instrumento

"O jogo não pode ser visto apenas como um divertimento ou brincadeira para que a criança possa desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral". (Kishimoto, 1999, p.95). Já para Piaget (1975), o jogo é a construção do conhecimento, principalmente, nos períodos sensório-motor e pré-operatório. Agindo sobre os objetos, as crianças, desde pequenas, estruturam seu espaço a seu tempo, desenvolvem a noção de causalidade, chegando à representação e, finalmente à lógica.

Quando estão jogando as crianças se sentem muito mais motivadas a usar a inteligência, pois querem jogar bem, se esforçando para superar os obstáculos, e estando mais motivadas para o jogo estão mais ativadas mentalmente.

O ato de brincar proporciona na criança um aprendizado que ninguém poderia ensiná-la de outra forma, uma vez que brincar desenvolve um elemento emocional de prazer. Porém, pode avaliar ou gerar tensões e excitando.

A esses fatos somam-se os aspectos motores, os quais o jogo enquanto conteúdo fundamental constitui a matéria-prima para a consecução dos objetivos tanto de ordem motora, como cognitiva e socioafetiva.

Para Kishimoto (1997), o jogo por ser livre de pressões e avaliações acaba criando um clima de liberdade, que é propício à aprendizagem e estimula a moralidade, o interesse, a descoberta e a reflexão. Pois o jogo traz experiências que são positivas para que a criança sinta segurança o que é um estímulo para o desenvolvimento.

No caso dos jogos educativos ou didáticos, que estão orientados para estimular o desenvolvimento cognitivo e são importantes para o desenvolvimento do conhecimento escolar mais elaborado como calcular, ler e escrever.

O conhecimento físico tem como fonte o objeto, ou seja, o objeto contém informações para a criança que as assimila pela

manipulação e observação. Desta forma, a criança extrai o conhecimento por abstração empírica, entretanto, é preciso que o mediador esteja presente para conduzir, selecionar objetos ricos em atributos, dando informações e orientação à criança quando necessário. (KISHIMOTO, 1997 p.100)

Na busca do conhecimento físico os jogos de construção ganham destaque, porque desenvolvem as habilidades manuais, a criatividade, enriquece a experiência sensorial, além de favorecer a autonomia e a sociabilidade.

A partir do momento em que a criança adquirir o conhecimento físico, ela estará ganhando elementos para estabelecer relações e desenvolver seu raciocínio lógico para outros conhecimentos, o que é importante para o desenvolvimento à capacidade de seriação, sequência entre outras.

As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade também chamados de jogos de tabuleiro, jogos tradicionais, didáticos, corporais, etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica. (RCNEI, 1998, p.28)

Por meio de brincadeiras pais e professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Célia Silva Guimarães. Pontos de Psicologia do Desenvolvimento. São Paulo: Ática, 1991.

BOCK, Ana Mercês Bahia. Psicológicas. São Paulo: Saraiva, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Introdução Vol I. Brasília: MEC/SWF, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DORS, Claudia. Psicologia da Educação. São Paulo: Cortez, 2001.

FAW. Terry. Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência. São Paulo: McGRAE-HILL, 2000.

GOULART, Íris Barbosa. Piaget Experiências Básicas para utilização pelo professor. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

KAMII, Constace. Jogos em grupo. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo e brincadeira e a educação. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

Kishimoto, Tizuko Morchida, Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil, ([201-

?]). Disponível em: https://pt.scribd.com/doc/216221072/KISHIMOTO-Brinquedos-e-Brincadeiras

Vygotsky, L. S. (1999) – Imaginación y creación en la edad infantil. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

BROUGÉRE, Gilles. Brinquedo e Cultura. Traduzido por Gisela Wajskop. 4 ed. São Paulo, Cotez,2001.

A FUNÇÃO DO ATELIÊ NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCIANA RUFINO

RESUMO

Considerando a Educação Primária como uma das esferas fundamentais estabelecidas pela normativa nacional do Brasil, as crianças devem ter a oportunidade de participar de práticas que não apenas impulsionem seu crescimento intelectual, mas também fomentem o fortalecimento de sua autonomia e singularidade. A fase inicial da vida requer especial dedicação e zelo. No presente momento, o Brasil tem concentrado esforços nesse domínio e, graças a algumas medidas significativas, tem se destacado na formulação de diretrizes governamentais com o propósito de proporcionar uma existência mais gratificante e amplas oportunidades para o desenvolvimento abrangente das crianças. É evidente que a Educação Primária tem feito consideráveis progressos. Observa-se que as instituições de cuidados infantis e pré-escolas atuais têm se adaptado a uma abordagem que respeita esses princípios, não se limitando mais a suprir apenas as necessidades básicas, mas também buscando estabelecer uma educação que promova o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social dos pequenos, conforme expresso neste documento. No entanto, são numerosos os obstáculos que persistem no atendimento às crianças nesse nível de ensino, tais como a antecipação da escolarização, assistencialismo doméstico, ausência de critérios pedagógicos, processos que excluem e perpetuam a desigualdade educacional, entre outros exemplos.

Palavras-chave: Autonomia; Educação Primária; Singularidade.

INTRODUÇÃO

Em relação aos ambientes destinados à Educação Primária, o PCN estabelece um dos seus propósitos como sendo o de "assegurar ambientes físicos, equipamentos, brinquedos e materiais apropriados nas instituições de Educação Infantil, levando em consideração as necessidades educacionais especiais e a diversidade cultural" (BRASIL, 2006a, p.19). Percebe-se que esse documento demonstra preocupação com a infraestrutura das instituições, a ponto de estabelecer isso como uma das suas metas.

Divulgar, permanentemente, padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo quanto a: - espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário; - instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças; - instalações para preparo e/ou serviço de alimentação; - ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da Educação Infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brinquedo; - mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos; - adequação às características das crianças com necessidades educacionais especiais (BRASI- PCN, 2006a, p. 21-22).

É possível constatar que esse texto evidencia uma preocupação com um ambiente que seja capaz de atender às diversas necessidades das crianças, um espaço propício para interação, sociabilização e aprendizagem, aspectos fundamentais a serem vivenciados nessa fase do desenvolvimento.

É relevante destacar que espaço e ambiente, embora estejam relacionados, são conceitos distintos. No âmbito da Educação Primária, o espaço é caracterizado como os locais nos quais as atividades são realizadas, englobando materiais didáticos, estética e mobiliário, podendo ser tanto ao ar livre, como um parquinho da instituição, quanto a própria sala de aula. Por outro lado, o ambiente se configura como um lugar social, composto pelas dimensões do tempo e do espaço construídas por meio das relações interpessoais. Nesse contexto, Cocito destaca a definição desses dois conceitos com base nas ideias de Forneiro.

Desta forma, para definir o conceito de espaço e ambiente nos embasamos nas ideias de Forneiro (1998). A autora, ao abordar o conceito de espaço, destaca que "[...] refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração" (FORNEIRO, 1998, p.232). Ao definir o conceito de ambiente, Forneiro (1998, p. 232-233) o considera como "[...] o conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto" (FORNEIRO, apud COCITO, 2017, p.87)

As experiências estabelecidas nos espaços e ambientes educativos proporcionam à criança a oportunidade de adquirir uma variedade de vivências. Para isso, é essencial que o educador estabeleça uma relação de intercâmbio, tanto com as crianças, quanto entre elas e suas famílias, pois é por meio dessas interações que elas estão explorando

e conhecendo o mundo ao seu redor.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) destacam que as brincadeiras e interações devem ser consideradas como elementos estruturantes das práticas pedagógicas, uma vez que proporcionam diversas experiências significativas para o desenvolvimento das crianças. Algumas dessas experiências incluem: o conhecimento de si mesmas e do mundo; o acesso a diferentes formas de linguagem, como verbal, visual, teatral e musical; a interação com a linguagem oral e escrita; a curiosidade, o encantamento e o questionamento em relação ao mundo físico e social; a vivência com outras crianças e culturas, estimulando o conhecimento da diversidade, entre outras. Quanto mais enriquecedoras e preparadas forem essas experiências, maior será o benefício para a criança.

Essas experiências e vivências adquiridas ao longo dos anos na Educação Infantil permitem à criança a construção de conhecimentos socioculturais, representando um momento oportuno para o desenvolvimento da cognição e da afetividade.

De acordo com Vygotsky, há uma relação recíproca e dialética entre o indivíduo e a sociedade. O indivíduo atua no ambiente, modificando-o, ao mesmo tempo em que é modificado por ele. Esse ambiente sociocultural desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento pelas crianças, no qual as aprendizagens são construídas por meio das interações com os outros.

INTERAÇÃO SOCIAL

Quando as crianças interagem socialmente com seus pares, com a orientação de um profissional que proporciona uma variedade de atividades em grupo, elas têm a oportunidade de adquirir "diversas maneiras de expressar suas emoções e desejos, de conversar e negociar com argumentos e objetivos" (GOIÂNIA, 2014, p.32). Isso indica que esse é um momento propício para o desenvolvimento social da criança, pois ao inseri-la em um ambiente educacional, estamos apresentando o mundo a ela e possibilitando que ela vivencie uma diversidade de experiências, o que a tornará mais enriquecida e preparada.

Nesse contexto, vale a pena explorar a concepção de criança apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

> Criança: Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (DCNEI 2010, p12)

A fim de que as crianças ampliem seus conhecimentos e desenvolvam seus processos mentais mais avançados, é essencial que haja uma mediação intencional para possibilitar progressos além do conhecimento já adquirido. Nas instituições de Educação Infantil, é o professor quem desempenha o papel de mediador, valorizando e promovendo o brincar como a principal forma de trabalho e aprendizado para as crianças.

A brincadeira contribui para a aquisição de diversas aprendizagens. Por meio dessa atividade, podem ser desenvolvidas as funções mentais superiores que distinguem os seres humanos dos animais. De acordo com Nunes e Silveira (2011), Vygotsky afirma que existem dois tipos de funções: as elementares (como memória imediata, atenção não voluntária, percepção natural etc.), que ocorrem por influências ou estímulos do ambiente, e as superiores (como memória voluntária, atenção consciente, imaginação criativa, pensamento verbal, etc.), que são estabelecidas por meio da cultura. Essas funções são construídas no curso do desenvolvimento psicológico da criança, sendo que a brincadeira desempenha um papel fundamental na sofisticação do pensamento infantil. Nesse sentido, Goiânia (2014) destaca que:

> As crianças desenvolvem seus processos psicológicos superiores por meio da atividade, o que possibilita a elas se apropriarem do pensamento simbólico, do universo cultural do qual fazem parte, sendo que os instrumentos/signos, a linguagem, as brincadeiras/jogos, os conceitos cotidianos/científicos, são as principais ferramentas culturais envolvidas nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nas instituições de Educação Infantil (GOIÂNIA, 2014, p.33).

Assim, é evidente que essa fase inicial da Educação Infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento da criança, pois é nesse período que elas estão passando por uma fase fundamental de aprimoramento da linguagem, que possibilita o surgimento do pensamento verbal, uma das funções mentais superiores mencionadas por Nunes e Silveira.

> A linguagem e as interações sociais são elementos cruciais na formação humana. A linguagem, por sua vez, não é apenas a expressão do pensamento, mas é a criação de imagens e sentidos internos. É um tipo de atividade superior, que se diferencia de ações mais elementares como os reflexos e as atividades limitadas à percepção imediata da realidade. (NUNES e SILVEIRA, 2011, p.108).

Desde os primeiros momentos, as crianças manifestam um interesse inato por tudo ao seu redor, demonstrando uma conexão com o mundo e iniciando o desenvolvi-

mento da linguagem, cognição, corpo físico, emoções e outros aspectos. Levando em consideração esses elementos, fica claro que os ambientes da Educação Infantil têm uma importância crucial no progresso das crianças, pois quando são devidamente organizados, se tornam locais que proporcionam experiências e aprendizados significativos.

Ao planejar e organizar esses ambientes, os profissionais devem cuidadosamente considerar uma estrutura que atenda às necessidades dessa fase da vida. É importante ter em mente que essa não é uma etapa fácil para as crianças, já que os espaços das instituições de Educação Infantil são frequentemente os primeiros lugares que elas frequentam sem a presença de suas famílias.

CONCEITOS DE NATUREZA E CULTURA

A Pedagogia utiliza noções de essência e sociedade para construir uma representação fundamental da fase infantil, a qual é temporal, uma vez que precede a idade adulta. A dimensão temporal é incorporada ao conceito de infância, pois o desenvolvimento físico da criança pode causar confusão entre a natureza humana e a natureza biológica. Além disso, a infância é percebida como a origem individual do ser humano e, simultaneamente, como a origem da humanidade. Isso ocorre porque a infância é considerada o estágio primordial da humanidade e manifesta as características essenciais da natureza humana.

Como sabemos, a escola moderna, isto é, a ideia de escola como pensamos hoje, com regras, disciplinas, conteúdos programáticos, divisão por séries a partir de critérios cronológicos etc., é algo articulado ao surgimento de um novo sentimento dos adultos em relação às crianças, um sentimento que implica cuidados especiais para com os pequenos, e que está na base da noção de infância gerada com o advento da Modernidade [...] (GHIRALDELLI, 1996, p. 19-20).

A criança vivencia sua fase inicial, mas é incumbência do adulto compreender a essência da infância. Contudo, com frequência, as diferenças entre adultos e crianças são reduzidas a uma questão quantitativa, levando o adulto a enxergar a criança como relativamente ou totalmente incapaz de desempenhar tarefas que ele próprio realiza. Essas limitações podem revelar disparidades na estrutura mental entre a criança e o adulto.

Os processos de desenvolvimento infantil são influenciados por diversos fatores, como emoções e contextos sociais, que moldam as conexões neurais que contribuem para a aprendizagem. É fundamental compreender como esses processos se desenrolam ao longo do tempo e interagem em diferentes contextos, a fim de criar ambientes educacionais mais propícios ao aprendizado.

Quando a criança se torna protagonista de seu próprio desenvolvimento, ela assume um papel ativo na sociedade e reconhece sua capacidade de agir no mundo. Para ser protagonista, a criança precisa ser valorizada, encorajada e ter sua voz ouvida. Na área educacional, é responsabilidade do educador adotar uma postura atenta e considerar o princípio da escuta, reconhecendo tanto o que a criança expressa verbalmente quanto o que deixa implícito.

Além do papel do professor, o ambiente educativo também desempenha um papel importante na promoção do protagonismo infantil. Um espaço pedagógico bem estruturado pode oferecer oportunidades e potencializar a autonomia da criança, permitindo que ela tome decisões e participe ativamente de práticas democráticas. Isso estimula a participação tanto da criança quanto da família no processo de aprendizagem.

O PAPEL DAS ARTES E SUA INCORPORAÇÃO NA INFÂNCIA

Uma análise do papel das Expressões Artísticas (ou como é mais comum, da Arte) na vida da sociedade parece desnecessária, pois ninguém questionaria o lugar dado a essa forma específica de atividade humana, que possibilita a apreciação de obras de valor estético inquestionável, criadas ao longo da história da humanidade, capazes de despertar sentimentos e sensações de admiração e reverência em todos aqueles que, de uma forma ou de outra, têm acesso a elas.

No entanto, como pode ser constatado na vasta literatura sobre o assunto, a definição de arte (ou das expressões artísticas, se preferir) está longe de ser uma questão resolvida. A questão da reprodução do mundo por meio de imagens artísticas é perfeitamente aceitável no caso da literatura e das artes visuais, mas mais difícil de ser admitida na música, na dança, na arquitetura e nas artes decorativas (DICKIE, 1974).

Duas definições surgidas no início do século XX são construídas a partir da reflexão sobre a representação como característica definidora da arte. Em um primeiro momento, estabelece-se a arte como uma forma significativa, enquanto em um segundo momento, considera-se como uma expressão de emoções. Ambas minimizam a relação da obra de arte (e, consequentemente, do artista) com a realidade, em favor das qualidades estéticas do objeto artístico em si ou da relação da obra de arte com a mente criativa que a originou.

Essas considerações, com uma clara filiação idealista, podem ser encontradas originalmente nas ideias de beleza e genialidade na teoria da arte de E. Kant. Tanto a definição não focada no objeto quanto a definição orientada para o artista são utilizadas

para distinguir o que é admitido como arte e o que não é, e, portanto, servirão por muito tempo para avaliar (ou rejeitar) os valores estéticos de várias formas de arte progressivas. Apesar dessa intenção de legitimar, cada uma dessas definições é unidimensional e, portanto, incompleta.

A polêmica em torno da definição de arte chegou a sugerir que a verdadeira essência do conceito reside em sua capacidade ilimitada de acomodar mudanças. Por outro lado, foi proposta uma definição institucional de arte, baseada na ideia de que a única característica comum entre as obras de arte é o fato de terem sido reconhecidas como tal por certas instituições em um determinado momento (HONDERICH, 2001). É difícil negar que a inclusão ou exclusão de diferentes obras no âmbito da arte tenha desempenhado outras funções na sociedade, como promover elitismo ou diferenças de classe.

A definição institucional nem sempre é muito convincente para demonstrar o que há de particularmente valioso na arte. A arte (ou o produto artístico) é às vezes considerada boa na medida em que possui um valor puramente estético, independentemente de qualquer valor moral, cognitivo ou utilitário que possa ter. No entanto, a arte também é importante como um meio de compreender o comportamento humano, e o valor de dois produtos artísticos não pode ser separado do domínio da verdade e da moralidade.

A partir de uma concepção filosófica materialista, que abrange desde o engenho do atomismo grego até a complexidade de dois neomarxistas contemporâneos, a arte é uma forma específica de consciência social e de atividade humana, condicionada historicamente. Consiste, portanto, em uma reflexão subjetiva da realidade objetiva por meio de imagens artísticas, que representam dois dos procedimentos mais importantes no processo de apreensão estética do mundo.

Todas as grandes civilizações antigas (Egito, Mesopotâmia, China e Índia) tratam tanto do desenvolvimento alcançado pelas forças produtivas, a partir da base econômica, quanto dos resultados alcançados na superestrutura de suas sociedades, onde a arte ocupa um lugar tão importante quanto a religião ou a organização do Estado.

A integração das Expressões Artísticas na primeira fase da vida oferece inúmeros benefícios, e a participação das crianças em programas e atividades impregnadas de Arte promoverá o desenvolvimento ideal de suas habilidades cognitivas, criativas, sociais e emocionais.

As crianças em idade pré-escolar aprimoram suas habilidades de solução de problemas de forma criativa e aperfeiçoam a coordenação entre seus olhos e mãos por meio da utilização de materiais. Ao apreciar a repetição, os pequenos experimentam a relação de causa e efeito, descobrindo como as partes se conectam ao todo.

O verdadeiro e natural caminho para que o homem realize seu potencial criador..., reside no processo elementar de cada um poder crescer em seu tempo vital e poder amadurecer, de poder integrar-se como ser individual e como ser cultural. (OSTROWER, 1977 p.144)

No que diz respeito ao progresso, as crianças na fase inicial da educação estão começando a combinar habilidades linguísticas aprimoradas com habilidades motoras finas desenvolvidas para criar imagens que têm um valor simbólico profundo para eles. Eles apreciam narrativas longas e envolventes, tanto reais quanto imaginárias. Essas histórias podem surgir de sua fértil imaginação, de experiências vivenciadas ou observadas, ou de suas próprias criações manuais.

As artes visuais englobam uma ampla gama de modalidades visuais que as crianças utilizam para expressar e comunicar-se, além de promover o pensamento crítico e envolver-se em explorações e pesquisas estéticas. O que é considerado como artes visuais é influenciado por valores culturais e sociais. Alguns exemplos comuns incluem pintura, modelagem em argila, escultura, colagem, tecelagem, construção, fotografia, arte vestível, escultura, impressão e formas efêmeras, embora haja muitas outras formas de expressão visual e exploração.

As artes visuais também auxiliam na comunicação entre as crianças, especialmente quando os professores criam oportunidades para que elas trabalhem em projetos compartilhados ou explorem interesses comuns juntas. Essas oportunidades incentivam as crianças a trocar ideias, considerar soluções e desenvolver significados compartilhados por meio da colaboração. Essas experiências também podem estimular o desenvolvimento da linguagem verbal das crianças.

Existem diversas abordagens pelas quais os educadores podem fortalecer sua autoconfiança e conhecimento pedagógico para lecionar artes visuais durante os primeiros anos de ensino. Um ponto de partida crucial é o processo de autorreflexão. Isso pode ser uma jornada individual ou parte de uma investigação conjunta em toda a instituição. Refletir sobre a própria história com as artes visuais permite que os professores identifiquem quando e como sua confiança foi abalada inicialmente. Compartilhar as memórias dessas experiências entre as equipes de ensino possui um valor significativo. Essa estratégia pode ser eficaz para construir uma filosofia compartilhada das artes visuais, decidindo em conjunto como valorizar e integrar as artes visuais no currículo.

O Ensino da Arte na escola orientado pela Abordagem Triangular pretende formar o conhecedor, o decodificador da obra de arte e das imagens do cotidiano ou da cultura visual. Ou seja, este ensino promoverá uma recognição, uma reinvenção dos sujeitos envolvidos e estes se ressocializarão e se humanizarão (BARBOSA, 2010, p. 133).

É crucial que os educadores possuam um conhecimento prático e pedagógico sólido das artes visuais. É de grande importância que eles tenham experiência em explorar materiais artísticos antes de disponibilizá-los às crianças. Os professores podem participar de cursos noturnos ou organizar eventos de desenvolvimento profissional para adquirir novas técnicas e compreensões em relação a diferentes formas de expressão artística.

Tornar-se empático em relação aos desafios envolvidos na criação de arte com diferentes meios torna muito mais fácil apoiar a jornada artística das crianças. Os professores podem então engajar-se em diálogos autênticos com as crianças sobre o processo de criação artística, algo que muitas crianças apreciam. O mesmo pode ser dito em relação ao conhecimento pedagógico. O desenvolvimento profissional que aprofunda a compreensão teórica dos impactos de diferentes abordagens de ensino é uma outra maneira pela qual os professores podem examinar e, possivelmente, reformular sua visão das crianças como aprendizes. Isso, por sua vez, tem um impacto fundamental na forma como eles respondem como educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ateliê é um ambiente repleto de recursos e equipamentos, concebido como um local onde ocorrem investigações e experimentações, trocas de informações, formulação de hipóteses, busca por explicações e desenvolvimento de conceitos.

É um espaço com prateleiras repletas de materiais artísticos, naturais, objetos reciclados e criações tanto das crianças quanto dos adultos. Nele também são exibidos murais com trabalhos realizados, além de fotografias que registram as etapas planejadas e seguidas pelos autores na execução do projeto.

Planejada como um ambiente educacional, toda a escola é estruturada para ser acolhedora e proporcionar oportunidades para que seus frequentadores - crianças, pais e profissionais da escola - estabeleçam conexões tanto com o ambiente quanto entre si. Esse ambiente, visto como uma organização dinâmica em constante transformação, não se limita apenas ao espaço físico, mas também regula a forma como o tempo é estruturado e os papéis que os diferentes atores devem desempenhar.

Seguindo a abordagem do ateliê, os diversos espaços da escola devem ser preparados para atender às demandas das atividades realizadas no local. Os materiais também devem ser criados e selecionados de acordo com o contexto em que serão utilizados. Além disso, é necessário pensar nos deslocamentos entre os espaços, de forma a facilitar o percurso e a visibilidade. Essas são condições físicas de um ambiente que promovem relacionamentos, interações e uma aprendizagem construtiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBIERI, Stela. Interações: Onde está a Arte na Infância. São Paulo: Blucher, 2012.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil/ Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2006.

COCITO, Renata Pavesi. Do espaço ao lugar - contribuições para a qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas / Renata Pavesi Cocito. - Presidente Prudente: 2017.

DICKIE, G. Arte e Estética. Nova York: Ithaca. 1974.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. Infâncias e crianças em cena: por uma política de educação infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia. – Goiânia: SME, DEPE, DEI, 2014.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. Infância, educação e neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 1996.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM: processos, teorias e contextos. – 3. ed. – Brasília: Liber Livro, 2011.
OLIVEIRA, Zilma de Morais Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos / Zilma de Morais Ramos de Oliveira. - 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção Docência em Formação).

OSTROWER, Fayga. Criatividade e Processos de Criação. Editora Vozes. RJ. 187p. 1977.

A CRIANÇA EM CONTATO COM A NATUREZA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

LUCIMEIRE GIMENES LEON

RESUMO

A presente pesquisa intentou compreender como a escola organiza e mantém espaços destinados ao brincar e que valorizem a aproximação da criança de elementos da natureza durante a Primeira Infância. Para tanto, como metodologia de trabalho optou-se pelo levantamento bibliográfico de cunho teórico e científico aliados a pesquisa de campo, o qual visou o levantamento de informações por meio de registros iconográficos. Mediante os dados levantados pode-se evidenciar o quanto é importante a valorização e disponibilidade de espaços naturalizados no ambiente escolar. No entanto, para que isso ocorra se faz necessário uma mudança de paradigma dentro das instituições de ensino, para que se possa olhar os 'espaços abertos' como um lugar de movimento, interação e descontração, onde por intermédio do brincar se é permitido conhecer e vivenciar o convívio cuidadoso com todas as formas de vida.

Palavras-chave: Natureza; Escola; Primeira Infância.

INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva analisar a importância da primeira infância no processo de desenvolvimento do ser humano, e do seu direito ao contato e convívio com a natureza. Tem-se que é na educação básica (educação infantil), através do processo lúdico das brincadeiras em espaços livres, que estas podem contribuir para o despertar do amor e dos cuidados para com a mãe Terra, visando com isso a promoção da sustentabilidade almejada.

Assim, entendendo que durante essa fase do desenvolvimento infantil a criança passa a frequentar os espaços formais de ensino, faz-se necessário refletir como esses têm favorecido a promoção do contato com a natureza e o despertar dos cuidados com a Terra. Considerando-se que a sustentabilidade não acontece mecanicamente, mas que ela é fruto de um processo contínuo de educação pela qual o ser humano redefine sua relação com a Terra, torna-se necessário refletir sobre o ensino e os espaços destinados à aprendizagem, ofertados nas escolas.

Conforme aponta Boff, para reconhecer que a Terra é Mãe, a qual é um superorganismo vivo com recursos escassos, não se pode ensinar aos alunos apenas dentro das salas de aula, ou nos recintos fechados da biblioteca. Eles precisam ser levados a experimentarem na pele a natureza, a conhecerem a biodiversidade, bem como a história da paisagem que os cercam. Para tanto, já não é cabível argumentar que se está sem tempo para refletirmos sobre a importância da educação voltada para um modo sustentável de se viver, e isto requer cuidados com a formação ambiental da criança, a fim de poder contribuir significativamente para a construção de um caminho de amor e cuidados com nosso bem comum: a Terra.

A VIVÊNCIA COM A NATUREZA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A Educação Infantil, conforme aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB em seu Art. 29 "(...) representa a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos (...)" (BRASIL, 1996).

O ato de considerar que toda criança tem direito a um ambiente saudável e ecologicamente equilibrado, respaldado no art. 225 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), tem despertado o desejo de entender e analisar como as políticas públicas voltadas para esse espaço visam a garantir o convívio dela com a natureza, bem como, refletir sobre a importância que esse contato representa para o desenvolvimento integral da mesma, no que diz respeito à formação de cidadãos conscientes de seu papel perante o meio ambiente.

Ao levar-se em conta que somos seres biológicos e fazemos parte da natureza que nos cerca, e como tal, necessitamos com urgência desconstruir a relação antropocêntrica criada com a natureza, ou seja, onde o ser humano tem se colocado como se estivesse acima dela, ou dela não fizesse parte, delegando à natureza a função de lhe servir, desconsiderando que os recursos naturais são esgotáveis, consoante Tiriba, que esclarece: A escola ensina às crianças um sentimento de si como membros de uma espécie superior, atribuindo-lhes poderes de vida e morte sobre as demais: é a proprietária do mundo natural, que aos humanos deve se submeter, é a 'administradora' o planeta.

PERCEPÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM TESOURO A DESCOBRIR

Quando se pensa o surgimento da infância, é inevitável concordar que com o passar dos séculos ela vem ganhando espaço entre a sociedade dos adultos, até o século XII, não há nada ou quase nada em documentos que enfatizavam a infância ou como ela

deveria ser, podendo ser considerada quase invisível.

Vale considerar que neste período as condições de higiene e saúde eram precárias e com isso o alto índice de mortalidade, contudo, havia um sentimento superficial da criança, de certa "paparicação", nos seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma "coisinha engraçadinha" (Ariés, 1981).

As pessoas se divertiam com a criança pequena como um "animalzinho", caso ela morresse então, como frequentemente acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas na grande parte não se fazia muito caso, pois outra criança logo iria a substituir. Segundo Ariés (1981) a criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato.

E mesmo quando atingissem a idade adulta, não tinham uma identidade própria, acreditavam que iriam adquirir ela no momento em que pudessem/conseguissem fazer atividades semelhantes às dos adultos. Neste período a criança não tinha voz nem vez ao ver dos adultos, não havia um pensamento acerca de seu desenvolvimento, aprendizagens, necessidades e interações. Desde pequenos permaneciam com os adultos em todos os afazeres/lazeres, sendo essa a forma que ensinavam as crianças, não precisavam ter preparações específicas.

O Brasil é um país historicamente desigual, marcado pela injustiça social e exclusão de parte da sociedade, nesse caso com a presença de infâncias bem diferentes, em diversos contextos e realidades. Assim, o compromisso é pensar a relação entre a natureza e o espaço educacional com consciência, ou seja, sem perder de vista as desigualdades sociais e que todas as crianças têm o direito de brincar, aprender, ser protegida dos perigos e entrar em contato com a natureza.

Desse modo, a infância por se tratar de um fenômeno historicamente demarcado, determinada por processos sociais e culturais, vem sofrendo, principalmente nas últimas décadas, alterações significativas em sua vida. As diversas transformações são decorrentes do crescente processo de industrialização, globalização e urbanização.

Algumas dessas mudanças podem ser observadas no aumento do número de pessoas nos centros urbanos, crescimento das cidades e, consequentemente, com os espaços verdes dando lugar aos prédios de concreto e aço, bem como pela ordem de "retirar as crianças da rua", que se transformou numa política pública prioritária. Os espaços públicos que, outrora, as crianças pulavam, dançavam e corriam uma atrás das outras em suas típicas brincadeiras de rua, passaram a ser considerados lugares inapropriados e extremamente perigosos, como resultado do aumento do número de veículos, pedestres e altos índices de violência.

Almeida chama a atenção para a mudança do tempo espontâneo e da aventura para um tempo uniformizado que diminui o nível de autonomia da criança: Brincar na rua ou em praças é em muitas cidades do mundo uma ação em vias de extinção. O tempo espontâneo, do imprevisível, da aventura, do risco, do confronto com o espaço físico natural, deu lugar ao tempo organizado, planejado, uniformizado e sincronizado. Do estímulo ocasional se passou a uma hegemonia do estímulo organizado, tendo como consequência a diminuição do nível de autonomia das crianças, com implicações graves na esfera do desenvolvimento motriz, emocional e social.

A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Educação Ambiental tem o importante papel de promover a integração do ser humano com o meio ambiente, possibilitando, por meio de novos conhecimentos, valores e atitudes, a inserção do educando e do educador como cidadãos no processo de transformação do atual quadro ambiental do nosso planeta. Citando como exemplo, a cidade de São Paulo, centro financeiro do Brasil, está entre as cidades mais populosas do mundo, com diversas instituições culturais e uma rica tradição arquitetônica. Se fizermos um passeio pelas ruas e avenidas de São Paulo (ou por outra cidade tão frenética como ela, que reproduz o modo de viver urbano), teremos visões de contraste dos tempos sociais e ambientais.

São Paulo ambiente urbano mais populoso do Brasil tem uma aparência de opulência e escassez. Grandes prédios comerciais, shopping centers, construções em andamento, grandes redes de supermercados, uma arquitetura de vidros e metais e grandes espaços para os milhares de automóveis que trafegam dia e noite sem cessar. São Paulo ostenta a riqueza da antiga capital do café, da indústria e das finanças. Entretanto nas diferentes paisagens veremos também uma São Paulo com favelas, edifícios de moradia popular, ar poluído, rios mortos cortando a paisagem e que desaparecem sob as avenidas.

Uma cidade que bate recordes em desmatamento em direção as áreas dos mananciais. Milhares de pessoas pobres vivem nessa megacidade, que carece de trabalho digno, saneamento básico, água, escolas, áreas verdes, bibliotecas, equipamentos de saúde e outros itens indispensáveis a qualidade de vida urbana. Essa outra cidade mostra contradições que se expandem pela região metropolitana, a ponto de serem reproduzidas pela maioria dos grandes centros urbanos brasileiros. Surge a partir dessas informações toda a problemática para se refletir e pensar a importância de trabalhar a Educação Ambiental no Ensino da educação

básica com os alunos nas escolas, citando a própria cidade de São Paulo como exemplo para essa reflexão inicial devido a esses contrastes sociais, levando os alunos a pensarem sobre questões socioambientais no nosso planeta.

Os objetivos dessa pesquisa é fazer com que os estudantes possam refletir e se conscientizar dos problemas ambientas que existem não só na cidade de São Paulo, mas sim no planeta todo, e a partir de então através do Ensino da educação básica começarem a pensar com responsabilidade e ética na questão ambiental que necessita urgentemente de consciência, projetos educativos e planos de ação para tratar de Educação ambiental dentro da perspectiva da sociedade que temos a nossa frente.

Trabalhar nas escolas essas dimensões críticas da realidade, entrelaçando a Educação ambiental à Geografia, permitindo aos alunos atuarem na transformação da vida deles, dos lugares e das paisagens. Um dos maiores desafios dos educadores é ajudar os estudantes a perceber que existem percepções de natureza diferentes construídas por distintas sociedades, grupos e indivíduos, que se modificam histórica, cultural e socialmente.

A escola é o espaço social e o local onde poderá haver sequência ao processo de socialização. O que nela se faz se diz e se valoriza representa um exemplo daquilo que a sociedade deseja e aprova. Comportamentos ambientalmente corretos devem ser apreendidos na prática, no cotidiano da vida escolar, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis. Assim a Educação Ambiental é uma maneira de estabelecer tais processos na mentalidade de cada aluno, formando cidadãos conscientes e preocupados com a temática ambiental.

Os princípios da gestão ambiental e de democracia participativa propõem necessária a transformação dos Estados nacionais e da ordem internacional para uma convergência dos interesses em conflito e dos objetivos comuns dos diferentes grupos e classes sociais em torno do desenvolvimento sustentável e da apropriação da natureza. O fortalecimento dos projetos de gestão ambiental local e das comunidades de base está levando os governos federais e estaduais, como também intendências e municipalidades, a instaurar procedimentos para dirimir pacificamente os interesses de diversos agentes econômicos e grupos de cidadãos na resolução de conflitos ambientais, através de um novo contrato social entre o Estado e a Sociedade civil.

A ideia de buscar que cada pessoa envolvida com o problema ecológico o descreva, ao mesmo tempo que nos possibilita uma interpretação que contemple a subjetividade individual, abre espaços para a manifestação de outras formas de conhecimento não apenas o cientifico. Ao interpretar cada pessoa o fará por meio de suas representações e, também de seus conhecimentos que podem vir permeados por outras formas de saberes, como o saber ético e o saber popular", (GALIAZZI E FREITAS: 2005)

Considerando, então a importância da temática ambiental e a visão integrada do mundo, no tempo e no espaço, a escola deverá oferecer métodos efetivos para a compreensão dos fenômenos naturais, as ações humanas e suas consequências para a sua própria espécie, para os outros seres vivos e para o meio ambiente. É fundamental que cada pessoa desenvolva suas potencialidades e adote posturas pessoais e comportamentos sociais construtivos, colaborando para a constituição de uma sociedade socialmente justa, em um ambiente saudável e acima de tudo sustentável.

Com os conteúdos ambientais permeando a disciplina dentro do currículo de e contextualizados com a realidade da comunidade, a escola ajudará a perceber a correlação dos fatos e ter uma visão holística, ou seja, integral do mundo em que vive. Para isso a Educação Ambiental deve ser abordada de forma sistemática e transversal, em todos os níveis de ensino, assegurando a presença da dimensão ambiental através do Ensino da educação básica com as atividades escolares através da integração das pessoas nas suas comunidades/sociedades, fazendo com que a Educação Ambiental não fique somente nas escolas, mas que através dela permeie todas as esferas sociais, proporcionando com isso a preservação ambiental e conscientização cada vez mais pessoas para se buscar o desenvolvimento sustentável.

Reflexões sobre questões metodológicas, sobretudo pesquisa qualitativa, vem sendo cada vez mais necessárias e presentes no contexto acadêmico e científico, indicando um movimento de ressignificação da prática em Ciências Humanas e Sociais. Nesse cenário a perspectiva sócio-histórica constitui-se como um enfoque teórico-metodológico para a área da educação.

A fundamentação teórico/prática dos projetos pode ocorrer por intermédio do estudo de temas geradores que englobam palestras, oficinas e saídas de campo. Esse processo oferece subsídios aos professores e demais interessados em repassar conhecimento para atuarem de maneira a englobar toda a comunidade escolar, e a sociedade, e assim todas as pessoas possam ter conhecimento quanto aos problemas ambientais que os circundam, seja no bairro, no município e até mesmo no mundo em que vivem. Os conteúdos trabalhados serão necessários para o entendimento dos problemas e, a partir da coleta de dados, a elaboração de pequenos projetos de intervenção.

Considerando a Educação Ambiental

como sendo um processo contínuo e cíclico, o método utilizado pelo programa de Educação Ambiental para desenvolver projetos e os cursos utilizados de capacitação conjuga os princípios gerais básicos da Educação Ambiental (Smith, apud Sato, 1995):

Princípios gerais da Educação Ambiental:

- Sensibilização: processo de alerta, é o primeiro passo para alcançar o pensamento sistêmico;
- Compreensão: conhecimento dos componentes e dos mecanismos que regem os sistemas naturais;
- Responsabilidade: reconhecimento do ser humano como principal protagonista;
- Competência: capacidade de avaliar e agir efetivamente no sistema;
- Cidadania: participar ativamente e resgatar direitos e promover uma nova ética capaz de conciliar o ambiente e a sociedade.

A educação Ambiental como componente essencial nesse processo de formação e educação permanente, com uma abordagem direcionada para a resolução de problemas, contribui para o envolvimento ativo do público, tornando o sistema educativo mais relevante e mais realista e estabelecendo uma maior interdependência entre os sistemas e o ambiente natural e social, com o objetivo de um crescente bem-estar das comunidades humanas. Leff (2001, p.218):

"O desenvolvimento de programas de educação ambiental e a conscientização de seus conteúdos depende desde complexo processo de emergência e constituição de um saber ambiental, capaz de ser incorporado as práticas docentes e como guia de projetos de pesquisa."

Se existe inúmeros problemas que dizem respeito ao ambiente, isto se devem em parte ao fato de as pessoas não serem sensibilizadas para a compreensão do frágil equilíbrio da biosfera e dos problemas da gestão dos recursos naturais. Elas não estão e não foram preparadas para delimitar e resolver de um modo eficaz os problemas concretos de seu ambiente imediato, isto porque a educação para o meio ambiente como abordagem didática ou pedagógica, apenas aparece na década de 80. A partir de então as pessoas têm a possibilidade de tomarem consciência das situações que acarretam problemas no seu ambiente próximo ou para a biosfera em geral, refletindo sobre as suas causas e determinarem os meios ou as ações apropriadas na tentativa de resolvê-los.

As finalidades desta educação para o ambiente foram determinadas pela UNESCO, logo após a conferência de Belgrado (1975) e são as seguintes:Formar uma população mundial consciente e preocupada com o ambiente e com os problemas com ele relacionados, uma população que tenha conhecimento, competências, estado de espírito, motivações e sentido de empenhamento que lhe permitem trabalhar individualmente e coletivamente para resolver os problemas atuais, e para impedir que eles se repitam.

Ao implementar um projeto de educação para o ambiente dentro das escolas, o mesmo facilitará aos alunos e a população uma compreensão fundamental de problemas existentes, da presença humana no ambiente, da sua responsabilidade e do seu papel crítico como cidadãos de um país e de um planeta. Desenvolve-se assim, as competências e valores que conduzirão a repensar e avaliar de outra maneira as suas atitudes e as suas consequências no meio ambiente em que vivem.

A Educação Ambiental é de muita importância, pois além de conscientizar as pessoas, faz com que estas executem projetos, ideias, opiniões e trabalhos

A educação Ambiental ao buscar valores que conduzam a uma convivência harmoniosa com o meio ambiente e as demais espécies que habitam no planeta, auxiliando uma análise crítica do princípio antropocêntrico, que tem levado muitas vezes, à destruição inconsequente dos recursos naturais e de várias espécies. É preciso considerar que a natureza não é fonte inesgotável de recursos, suas reservas são finitas e devem ser utilizadas de maneira racional, evitando o desperdício e considerando a reciclagem como processo vital. Ao se ter a Educação Ambiental dentro do Ensino da educação básica nas escolas poderá ter se a racionalidade de utilização dos recursos que são oferecidos a nós, seres humanos pelo planeta no qual vivemos.

Nesse aspecto Ramos (2010, p.83) coloca:

"Seja como for, a visão atual da natureza, potencializada pela tecnologia, herdou o projeto de dominação assentado no dualismo homem-natureza, na qual a última é instrumentalizada em benefício do primeiro. Em outras palavras, universalizou-se a postura-que se dogma-de transformar o conhecimento da natureza em instrumento de domínio da mesma".

A sustentabilidade é um processo que deve ser estabelecido em longo prazo, pois é de fato que para haver um desenvolvimento sustentável é necessário trocar o atual modelo de desenvolvimento: o capitalista-industrial, uma vez que este desenvolvimento é preciso, mas também é necessária uma maneira de ter o desenvolvimento com sustentabilidade, ou seja, deve-se desenvolver, mas considerando o pleno desenvolvimento, dos seres humanos, dos animais, das plantas,

de todo o planeta terra. De acordo com Leff (2001, p.31):

"O princípio de sustentabilidade surge como uma resposta à fratura da razão modernizadora e como uma condição para construir uma nova racionalidade produtiva, fundada no potencial ecológico e em novos sentidos de civilização a partir da diversidade cultural do gênero humano. Trata-se da reapropriação da natureza e da invenção do mundo; não só de um mundo no qual caibam muitos mundos, mas de um mundo conformado por uma diversidade de mundos, abrindo o cerco da ordem econômica-ecológica-globalizada".

Esse processo de transição de um sistema para outro será possível através da Educação Ambiental dentro da escola que fornecera as bases teóricas para chegar-se à sustentabilidade. É pela integração das esferas: política, social, econômica e ambiental que se terá plenitude do desenvolvimento sustentável, através da Educação Ambiental.

A degradação ambiental, juntamente com o esgotamento ecológico e a desigualdade gerada pelo avanço do mundo globalizado traz o conceito de sustentabilidade, sendo de muita importância para a humanidade, visto que ao se estudar a sustentabilidade se poderá ter uma nova visão de mundo. Um mundo em que o saber ambiental emerge de uma reflexão sobre a construção da própria vida humana na terra.

As sociedades modernas convivem atualmente com muitas percepções de natureza. Para diversos professores, a seleção dos conteúdos de Geografia é um enorme desafio. Muitos estão habituados à sequência dos livros didáticos e trabalham automaticamente seguindo capítulos e mais capítulos. Porém, quando pensamos em outras intenções e intervenções que precisam ser realizadas para que a classe aprenda Geografia e meio ambiente, a escolha dos conteúdos torna-se uma necessidade mais abrangente e não linear. Ao mesmo tempo, nos currículos escolares, as questões socioambientais padecem da visão atomística do mundo combinando racionalismo, fragmentação e compartimentação. A Geografia que se ensina nos bancos escolares e as noções de natureza transmitidas ainda são marcadas por forte tendencia reducionista, revelando uma inadequação para o entendimento da complexidade de temas socioambientais.

Para incorporar temas relevantes de acordo com cada momento da história, a educação precisa evoluir sempre. É o caso hoje do ensino de sustentabilidade na escola. Não restam dúvidas que esse assunto se tornou indispensável devido ao contexto das relações entre homem meio ambiente.

O princípio da sustentabilidade, portanto surge com a globalização, em que a sustentabilidade ambiental é a capacidade do sistema manter o seu estado constante no tempo, a tal ponto de incorporar a problemática relação homem x natureza. A educação ambiental é a base cientifica para a sustentabilidade, sendo que a sustentabilidade é um processo que deverá atingir a sociedade como um todo, sem excluir nenhum elemento físico, mental ou espiritual desse processo de transformação, pois é necessária essa integração para que, finalmente ocorra o desenvolvimento a partir da sustentabilidade.

Conforme Guzmán (2000, p.1) "A investigação e à docência como um saber essencialmente acadêmico, carece em absoluto de compromissos socioambientais".

O desenvolvimento sustentável seria o desenvolvimento a partir de uma lógica que satisfaça as necessidades do presente, do nosso tempo vivido, sem comprometer a capacidade de satisfazer as necessidades das gerações futuras, de nossos filhos, netos etc. Seguindo a ideia de Philippi Jr et al (2002, p.28):

Onde não há legislação de uso e ocupação de solo, nem legislação ambiental, certamente haverá poluição do ar e água distribuindo doenças pela comunidade afora. Sim pois estas contaminações podem alcançar outras regiões e territórios, via águas dos rios e represas, via chuva ácida, afetando plantações e águas subterrâneas, enfim a qualidade de vida, pois não há controle. A economia, por sua vez, passara a responder com a fragmentação humana em que algumas áreas se desenvolvem e seus mercados florescem com a globalização.

Tratando assim essa temática de Educação Ambiental no Ensino de Geografia; podemos começar com uma definição básica: a sustentabilidade e o ensino dentro da escola consistem na aplicação de um conjunto de práticas e ensinamentos focado na questão do desenvolvimento sustentável do planeta.

Esse tema precisa ser trabalhado na escola devido a sua pertinência cada vez mais alta, já que a geração atual vivencia o problema da escassez de recursos naturais e da degradação do meio ambiente. Essa realidade está mais que presente nas dificuldades e nos desastres que presenciamos, como falta de água, contaminação do solo ou deslizamentos causados pela destruição da vegetação natural.

Precisamos lembrar de que as crianças e os jovens de hoje serão os futuros tomadores de decisão do mundo, seja porque se tornarão políticos, cientistas, empresários ou qualquer outra profissão que escolham seguir, mas não podendo esquecer suas reponsabilidades em qualquer área que queiram seguir. Em outras palavras: estará em suas mãos fazer escolhas para preservar o planeta. Para isso, no entanto, precisam conhecer tanto as causas e consequências do problema como também entender as ações

que permitirão usufruir dos recursos naturais sem prejudicar o meio ambiente.

Outro ponto importante para reforçar a importância de trabalhar a sustentabilidade na escola é o fato de que os principais hábitos de um indivíduo são desenvolvidos desde cedo, durante a infância. Portanto, a escola precisa introduzir o tema o quanto antes, para que a educação de alunos leve a formação de adultos conscientes, reflexivos, com valores e conhecimentos sólidos a respeito das relações entre o ser humano e o meio ambiente. Só dessa forma pode ser possível controlar o impacto dos problemas ambientais nos próximos anos.

Para trabalhar a sustentabilidade na escola através da Educação Ambiental, é importante que exista um envolvimento do aluno no nível teórico quanto também na prática. Por isso, realizar ações sustentáveis é um bom caminho para engajar os estudantes em essa mentalidade mais crítica sobre o uso dos recursos naturais e o relacionamento com o meio ambiente.

Daniel Fonseca de Andrade, educador ambiental, comenta sobre a implementação da Educação Ambiental em escolas e concebe a mesma como uma abordagem educacional que visa uma mudança de paradigmas rumo ao desenvolvimento sustentável (ANDRADE, 2000). A educação ambiental seria como sinalizadora da exigência de respostas educativas a este desafio contemporâneo de repensar as relações entre sociedade e natureza (CARVALHO, 2000 apud JACOBI, 2011).

Sendo assim a instituição de ensino pode ensinar aos alunos projetos simples (mas efetivos) para realizar ações como sustentáveis. Esses projetos devem focar no uso da criatividade para ensinar os 3 Rs, de reciclagem, reutilização e redução da produção de lixo. Ao inventarem novas maneiras de pensar e praticar a sustentabilidade, os estudantes percebem que essa não é simplesmente mais uma matéria escolar em que precisam ser aprovados. Em vez disso, é parte de uma questão do mundo real. E não há motivação maior que essa!

Uma das principais maneiras de ensinar sustentabilidade de forma prática é estimular o consumo consciente. Fazer com que crianças e jovens entendam que existem formas mais inteligentes de consumir, que agridem menos o meio ambiente. A partir de então o trabalho com diversos projetos educativos voltados a sustentabilidade podem ser implementados na escola podendo envolver a todos da comunidade começando dentro da escola; utilizar materiais reciclados, estimular o reaproveitamento, usar água de forma consciente, criar e cuidar dentro da escola de uma horta coletiva, fazer plantios de árvores no entorno ou em locais no bairro, separação do lixo para reciclagem, dentre outros projetos que podem ser colocados em prática levando os alunos a repensar como contribuir com a preservação do meio ambiente.

Para completar, independentemente da maneira como a escola aborda a sustentabilidade, precisa sempre reforçar com os estudantes o porquê da importância desse assunto. Para a formação dos alunos, saber como preservar o meio ambiente é muito importante. Porém, saber o motivo por trás dessas ações e absolutamente indispensável, pois ajuda a construir uma consciência sobre o impacto de sua atitude sustentável para o planeta. Enquanto a escola ensina aos estudantes sobre o porquê de desenvolver uma postura responsável em relação à sustentabilidade, é papel da família incentivar toda essa transformação. É muito importante, assim que a família busque se alinhar ao que é ensinado na escola. Os pais precisam estar envolvidos nos projetos e apoiar as atitudes (até mesmo os menores) desenvolvidas no ambiente escolar.

Um bom exemplo é a separação do lixo entre orgânico, reciclável e lixo eletrônico. Se é feito na escola, os pais precisam incentivar em casa também, isso é um projeto que é de responsabilidade de todos. O estudante entenderá que aquela atitude deve ser levada para a vida e não ficar restrita somente ao ambiente escolar.

Aprender mais sobre a sustentabilidade, tanto na teoria quanto na prática, é a melhor forma de desenvolver uma atitude saudável na relação do ser humano com o meio ambiente. E o papel de adultos (pais e escola) é guiar os estudantes na formação dessa atitude.

Através de projetos e de ações que se iniciam dentro da escola é possível criar gerações conscientes e responsáveis, capazes de preservar o planeta nos anos que virão.

Para PADUA & TABANEZ (1998 apud DIAS 2011), a Educação Ambiental propicia o momento de conhecimentos, mudança de valores e aperfeiçoamento de habilidades, condições básicas para estimular maior integração e harmonia dos indivíduos com o meio ambiente. A relação entre meio ambiente e educação para a cidadania assume um papel cada vez mais desafiador, demandando a emergência de novos saberes para aprender processos sociais que se complexificam e riscos ambientais que se intensificam.

O principal eixo da Educação Ambiental deve buscar, acima de tudo, a solidariedade, a igualdade e o respeito à diferença através de formas democráticas de atuação baseadas em práticas interativas e dialógicas. Isto se consubstancia no objetivo de criar atitudes e comportamentos diante do consumo na nossa sociedade e de estimular a mudança de valores individuais e coletivos (JACOBI, 1997).

Em fundamentos da Educação, Iriane Cristina Piva, esclarece que:

A educação Ambiental tem como objetivo geral mostrar ao ser humano a complexa natureza do meio ambiente, que resulta da interação dos seus aspectos biológicos, sociais e culturais. Portanto, ela deve criar para o indivíduo e para a sociedade meios para se entender como estes diversos elementos se relacionam, para que assim possamos promover uma utilização mais reflexiva e consciente dos recursos do meio ambiente atendendo as necessidades da humanidade (PIVA 2008).

Sendo com base nessa análise previa que o problema do trabalho se delineou, responder como a escola pode ser a base de comprometimento com a Educação Ambiental dentro do ensino de geografia. O trabalho se justificou na necessidade de refletir sobre a importância de uma Educação Ambiental efetiva e sensibilizadora, de forma que ocorram mudanças de atitudes e apropriação de posturas para que se alcancem o equilíbrio ambiental direcionamentos que demonstrem urgentemente a necessidade da implantação de uma Educação Ambiental eficiente e consciente entre as ações do homem e natureza.

Os objetivos do presente trabalho foram mostrar que é possível através de diferentes projetos relacionados a sustentabilidade dentro da escola com a responsabilidade de alunos e pais é possível criar uma geração mais responsável com o meio ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho versa sobre a importância estrutural do espaço escolar na educação infantil. Considero que esse tema é central na formação do pedagogo, pois o espaço em sua totalidade faz uma diferença significativa no desenvolvimento humano já que é a partir desse espaço que como profissionais, conseguiremos acompanhar nossos alunos para que sejam cidadãos conscientes e críticos. Quando pensamos na primeira infância o tema apresenta importância capital para os profissionais da educação. Podemos, nesse sentido, anunciar o nosso tema de pesquisa. Pretendemos investigar como a escola de educação infantil pode construir estratégias para possibilitar o convívio da criança com a natureza no espaço escolar. Como mostraremos a seguir esse tema guarda relação com minha trajetória de vida e minhas escolhas profissionais.

A partir do momento em que acreditamos na educação e descobrimos a grande importância do saber, somos submetidos a inúmeros questionamentos que nos levam a refletir sobre o porquê das nossas escolhas e dos nossos caminhos trilhados. Neste trabalho construímos um ensaio reflexivo sobre a relação da criança com a natureza e o papel da escola. Esse ensaio é fruto de uma pesquisa bibliográfica e da atenção da autora na observação e reflexão sobre as possibilidades e os desafios da escola para organizar um espaço que promova de forma cuidadosa o contato da criança com a natureza.

A Educação Ambiental no Ensino da educação básica é uma forma de obter-se a sustentabilidade, pois esta pode recuperar o desenvolvimento para determinados fins e ações que propiciam a sustentabilidade, está por sua vez aplicada dentro da escola que é um espaço politizado e politizador, criará cidadãos críticos e abertos aos conhecimentos teóricos e práticos através da reflexão em um estudo aprofundado de temas e projetos relacionados a sustentabilidade.

A educação Ambiental promove através da conscientização do que realmente pode-se entender sobre o que é sustentabilidade, uma vez que, se ao estudar o desenvolvimento sustentável deve-se visar a educação como base para fundamentar um conceito consciente e que realmente promova a sustentabilidade.

Com isso ao se ter uma visão abrangente do meio ambiente, no qual vivemos, entende-se que nós, seres humanos constituímos parte integrante do mesmo e nessa ótica de desenvolvimento sustentável fica evidente que se pode ter o progresso material com a preservação dos recursos e serviços ecossistêmicos por sucessivas gerações. À contribuição desse artigo é o de permitir a conscientização e reflexão do que é o desenvolvimento sustentável através de uma perspectiva da Educação Ambiental no Ensino da educação básica dentro das escolas e com isso a formulação de ideais, não somente para o bem-estar humano, mas para com a responsabilidade sustentável do meio ambiente.

Deve-se olhar para a emergência e a construção de um saber que ressignifica as concepções do progresso, do desenvolvimento por si só e do crescimento dos limites, para configurar uma nova racionalidade social, com ressonâncias no campo da educação, do conhecimento e das práticas educativas e políticas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Daniel Fonseca de. Implementação da Educação Ambiental em Escolas: uma reflexão. In: Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. Volume 4, outubro a dezembro de 2000.

CARTA DA TERRA. (Princípios) A carta propriamente dita. 2008.

CARVALHO, Luiz Marcelo de. A educação Ambiental e a formação de professores. In: Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental. Brasília. 2001. P.55-62.

GALIAZZI, Maria do Carmo; FREITAS, José Vicente de (org.). Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

GUSMÁN, Eduardo Sevilla. Agroecologia e desarrolló rural: uma proposta desde Latino América. Rosário: 2000.

LEFF, Enrique. Agroecologia e saber ambiental. Porto Alegre, v.3. n. 1. Jan/Mar: 2002.

LEFF, Enrique. Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PADUA. S.; TABANEZ, M (orgs). Educação Ambiental: caminhos trilhados no Brasil. São Paulo: Ipê, 199.

PIVA, Iriane Cristina. Fundamentos da Educação Ambiental. POSEAD Educação a distância. Brasília DF.2008.

PHILIPPI JR, Arlindo; Alves, Alaôr Caffé; ROMÉRO, Marcelo de Andrade; BRUNA, Gilda Collet (ed.). Meio Ambiente, direito e Cidadania. São Paulo: Signus Editora, 2002.

RAMOS, Elisabeth Christmann. O processo de constituição das concepções de natureza: uma contribuição para o debate na Educação Ambiental. Revista Ambiente e Educação: 2010. Vol.15, p.67-91.

SATO, M. Educação Ambiental. São Carlos. UFSCar/PPG.ERN, 1995.

UNESCO. Conferência de Belgrado, 1975.

VENTURA, G, SOUZA, I, C, F de. Refletindo sobre a relação entre a natureza humana, valores capitalistas e a crise ambiental: contribuição para a promoção da Educação Ambiental critica. Revista eletrônica Ambiente e Educação. Rio Grande. V.15. p.13-34. (2010).

ANEXOS:



Figura 1-criança em contato com a natureza também é atividade pedagógica.



Figura 2-criança em contato com a natureza também é atividade pedagógica.

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NA INFÂNCIA E O IMPACTO NA VIDA ADULTA

LUCINEIDE DA CONCEIÇÃO GENTIL

RESUMO

O presente trabalho tem objetivo de verificar a importância da brincadeira na infância e o impacto na vida adulta. Desde muito cedo, as crianças entram no mundo da brincadeira e em seus primeiros anos de vida, já começam a identificar os tipos de brincadeiras começando pelas mais simples e passam depois a se dedicar aos jogos adquirindo, respeitando e participando de regras e normas que lhes são propostas o brincar é a ação principal da criança e sempre esteve em seu cotidiano, pode-se constatar que o jogo e a brincadeira são instrumentos fundamentais no processo pedagógico, auxiliares no desenvolvimento global da criança e estimulam sua relação com o outro, com o mundo e consigo mesmo. Assim, o desenvolvimento da criança no jogar e no brincar só se dá adequadamente quando o professor direciona o ensino para as etapas de desenvolvimento ainda não alcançadas pelo aluno incentivando novas conquistas psicológicas, no qual a criança se envolve em um mundo imaginário e realizam todos os seus desejos, usando o lúdico a criança demostra o mundo e é onde vivencia suas fantasias, nos quais os jogos conseguem despertar no educando um grande interesse e atração pela aprendizagem, pois ao mesmo tempo em que em que está se divertido também está aprendendo e se desenvolvendo. Educar não é apenas repassar informações ou apenas mostrar um caminho, mas é algo muito mais amplo é ajudar ela a tomar consciência de si mesmo, e da sociedade, ou seja, a brincadeira contribui para vida adulta.

PALAVRAS-CHAVE: Brincadeira; Educação Infantil; Vida Adulta.

ABSTRACT

The present work aims to verify the importance of play in childhood and its impact on adult life. From a very early age, children enter the world of games and in their first years of life, they already begin to identify the types of games, starting with the simplest ones and then begin to dedicate themselves to games, acquiring, respecting and participating in rules and norms that play is the main action of the child and has always been in their daily life, it can be seen that the game and play are fundamental instruments in the pedagogical process, auxiliary in the global development of the child and stimulate their relationship with the other, with the world and with yourself. Thus, the child's development in playing and playing only happens properly when the teacher directs teaching to the stages of development not yet reached by the student, encouraging new psychological achievements, in which the child becomes involved in an imaginary world and performs all their desires, using the ludic the child demonstrates the world and it is where he lives his fantasies, in which the games manage to awaken in the student a great interest and attraction for learning, because at the same time that he is having fun he is also learning and enjoying himself. developing. Educating is not just passing on information or just showing a way, but it is something much broader, it is helping her to become aware of herself and of society, that is, playing contributes to adult life.

KEYWORDS: Play; Child education; Adulthood.

1 INTRODUÇÃO

Jogos e brincadeiras já fazem parte da infância, além de prazer e diversão podem auxiliar no desenvolvimento e aprendizagem da criança quando aplicada com tais objetivos nas brincadeiras infantis, que resultem na aprendizagem da criança, descobrindo suas habilidades e propiciando seu cognitivo, assim, através do contato da criança com os jogos e brincadeiras, permite-se a construção de um novo mundo, de uma realidade rica de significados.

Deste modo, o trabalho traz como justificativa dos jogos e brincadeiras serem usados como formas recreativas, não focando uma aprendizagem exata da criança, deixando de colaborar com seu desenvolvimento. Sendo a criança um ser que desde seu nascimento faz o uso da brincadeira e permanece em movimento. Ela se desenvolve mais em movimento pois utiliza seu cognitivo.

As atividades escolares deveriam produzir brincadeiras dirigidas com finalidades de desenvolvimento integral, é brincando com outras crianças que os pequenos desenvolvem habilidades sociais que serão essenciais durante todo o seu crescimento e sua vida adulta.

Assim, como um professor da educação infantil pode atribuir jogos e brincadeiras para contribuir com aprendizagem e desenvolvimento infantil?

O objetivo geral do trabalho é verificar a importância da brincadeira na infância e o impacto na vida adulta e objetivos específicos são: verificar a educação lúdica e suas contribuições; analisar jogos e brincadeiras para o desenvolvimento infantil e verificar brincadeira na infância e o impacto na vida adulta.

A metodologia do trabalho é uma pesquisa bibliográfica de livros e artigos, que buscam discussões da brincadeira na infância e suas contribuições para vida adulta.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 EDUCAÇÃO LÚDICA: CONTRIBUIÇÕES

Miranda, Santos e Rodrigues (2014) coloca que a educação lúdica é uma ação própria da criança, mas também de todas as idades, tendo um significado muito grande, pois está presente em todos os momentos da vida. Lúdico é o adjetivo que significa e qualifica tudo o que se relaciona com o jogo ou brincadeira, assim, quando associado à educação, o lúdico assume o papel de um recurso pedagógico e sua função é auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e facilitar a assimilação de conteúdo.

Deste modo, Miranda, Santos e Rodrigues (2014) coloca que são grandes as contribuições dos jogos e brincadeiras na construção do conhecimento a partir de sua utilização no processo de ensino-aprendizagem, principalmente nas séries iniciais, ainda se discute no meio escolar a sua eficácia e eficiência.

Desde muito cedo, as crianças entram no mundo da brincadeira e em seus primeiros anos de vida, já começam a identificar os tipos de brincadeiras começando pelas mais simples e passam depois a se dedicar aos jogos adquirindo, respeitando e participando de regras e normas que lhes são propostas. Os jogos e brincadeiras se tornam os recursos lúdicos que a maioria dos professores adota para motivar e/ou facilitar a aprendizagem do aluno. (MIRANDA; SANTOS; RODRIGUES, 2014, p. 9).

Barros (2016) coloca que a Educação Infantil é considerada fundamental para o desenvolvimento integral da criança, devendo oferecer a esta momentos prazerosos que venham satisfazer as necessidades básicas, proporcionando atividades com jogos e brincadeiras infantis que resultem na aprendizagem da criança, descobrindo suas habilidades e propiciando seu cognitivo, assim, através do contato da criança com os jogos e brincadeiras, permite-se a construção de um novo mundo, de uma realidade rica de significados.

Mas, segundo Barros (2016) infelizmente muitas instituições escolares da educação infantil permanecem com uma gama de atividades repetitivas, descontextualizadas, tendo como finalidade um desenvolvimento da coordenação motora através do treinamento manual e conceitos decorados, no qual percebe-se que esse não é o melhor método no favorecimento da construção do entendimento, muito menos o melhor caminho para proporcionar o conhecimento das capacidades intelectuais envolvidas no seu desenvolvimento, no qual a utilização de jogos e brincadeiras pelas escolas é de grande importância para o desenvolvimento da criança e do gosto para a aprendizagem.

Portanto, como o brincar é próprio da cultura da infância e para que seja assegurada a qualidade, é indispensável, que na escola tenha em sua concepção as atividades lúdicas com fundamentos para o desenvolvimento de um todo no seu/sua educando/a. Sendo assim é necessário que o/a professor/a sempre planeje as situações de suas atividades lúdicas, sempre o delimitado tempo para essa brincadeira, oferecendo deste modo umbrincar de qualidade, assim além do desenvolvimento de capacidades e habilidades construídas enquanto os/as educandos/as brincam far-se-á um cidadão crítico e consciente de seus direitos e deveres diante da sociedade (MORAIS; ARAUJO, 2018, p.14).

Deste modo, Morais e Araújo (2018) relata que proporcionar conhecimento através de atividades como jogos e brincadeiras pode auxiliar a/o educando/a, para que ele obtenha melhor desempenho em sua aprendizagem. Torna-se muitas as vantagens de transmitir o conhecimento ludicamente e, dentre elas, podemos citar: a melhoria da capacidade cognitiva do/a educando/a, a potencialização da sua capacidade psicomotora, bem como, da sua capacidade de relacionar-se com seus colegas.

Leite (2017) coloca que o que se busca, então, é interligar a educação escolar com a apropriação de conhecimentos, o que resultaria em processos de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, o desenvolvimento da criança no jogar e no brincar só se dá adequadamente quando o professor direciona o ensino para as etapas de desenvolvimento ainda não alcançadas pelo aluno incentivando novas conquistas psicológicas.

Deste modo, Leite (2017) considera que o brincar é a ação principal da criança e sempre esteve em seu cotidiano, pode-se constatar que o jogo e a brincadeira são instrumentos fundamentais no processo pedagógico, auxiliares no desenvolvimento global da criança e estimulam sua relação com o outro, com o mundo e consigo mesmo.

Miranda, Santos e Rodrigues (2014) relata que no processo educativo da criança é importante que o professor tenha a percepção da importância do significado de brincar para a criança e das contribuições que o lúdico proporciona à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno, nos quais os jogos e brincadeiras desde muito cedo fazem parte do universo infantil e as crianças logo em seus primeiros anos de vida já identifica os mais diferentes tipos, iniciando pelas mais simples e depois se dedicam aos jogos adquirindo respeitando, socializando-se, partici-

pando e entendendo regras e, tornando sua aprendizagem mais fácil e prazerosa.

A infância foi o fruto de um ambiente em que uma forma especial de informação controlada por adultos tornou-se pouco a pouco disponível para as crianças por meios considerados psicologicamente assimiláveis. A subsistência da infância dependia dos princípios da informação controlada e da aprendizagem sequencial. Mas o telégrafo iniciou o processo de extorquir do lar e da escola o controle da informação. Alterou o tipo de informação a que as crianças podiam ter acesso, sua qualidade e quantidade, sua sequência, e as circunstâncias em que seria vivenciada. (MIRANDA; SANTOS; RODRIGUES, 2014, p. 14).

Morais e Araújo (2018) coloca que a criança se envolve em um mundo imaginário, nos quais realizam todos os seus desejos, usando o lúdico a criança demostra o mundo e é onde vivencia suas fantasias, nos quais os jogos conseguem despertar no educando um grande interesse e atração, pois ao mesmo tempo em que em que está se divertido também está aprendendo e se desenvolvendo.

Desta maneira, a escola costuma separar o corpo e a mente da criança, achando que ela deve só se movimentar quando tiver educação física, em outras horas permanecer coma criança parada:

Há uma tradição de ver o homem da perspectiva dicotômica. A escola não foge a essa regra. Em geral, separa corpo e mente como se o cérebro não fizesse parte do corpo, como se fosse possível matricular só a cabeça, deixando o corpo do lado de fora nas aulas de educação física ou no recreio. Essa concepção de corpo aparece, ainda que não conscientemente, em toda a instituição. A organização da sala, as rotinas de tempo, a distribuição do lanche, [...] revelam como esse corpo é tratado. (FILGUEIRAS, 2002, s/p).

Morais e Araújo (2018) relata que a escola ao estar valorizando o lúdico, adaptando jogos e brincadeira no seu planejamento pedagógico, assim o educador consegue que o/a educando/a forme um bom conceito de mundo e da sociedade, pois com a utilização do lúdico trabalha-se afetividade, a sociabilização, a criatividade, a estimulá-las, os direitos e deveres de cada uma.

Deste modo, conforme Morais e Araújo (2018), o trabalho diferenciado, criativo e dinâmico, levando assim métodos para que o educando realize a construção de um saber através de experiências práticas, com situações do cotidiano, desenvolvendo, o conhecimento lógico, sua capacidade de pensar, executar e resolver situações problemas usando jogos e brincadeiras, para que de forma lúdica se possa mediar os conteúdos de maneira diferenciadas e a concepção de mundo.

Leite (2017) coloca que a aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento desde o início da vida humana, mas a aprendizagem que possibilita o despertar dos aspectos do desenvolvimento, ocorre quando o indivíduo entra em contato com um determinado ambiente cultural.

Feliciano (2013) coloca que fica bem claro que as brincadeiras como meio de aprendizagem, oportunizam o crescimento cognitivo, social psicológico da criança, oferecendo um ambiente de qualidade que estimula a interação social da criança enriquecendo a imaginação onde a criança possa atuar de forma autônoma e ativa, nos quais as brincadeiras e os jogos são indispensáveis para que haja uma aprendizagem com divertimentos, que proporcione o prazer de aprender.

Miranda, Santos e Rodrigues (2014) coloca que na sociedade contemporânea, a educação requer profissionais qualificados, atualizados, informados para que possam acompanhar as mudanças educacionais, sociais e comportamentais dos alunos e, assim ser possível agregar valor à aprendizagem, à formação do sujeito e aos seus métodos e práticas de ensino.

Portanto, é percebido que a criança dentro da escola deve permanecer estática, sem movimento. Eles acham, “Em geral é um corpo que atrapalha a aprendizagem e que precisa ser contido, por isso as crianças estão sentadas em fila, umas atrás das outras e não podem movimentar sem autorização. Dificilmente há a visão de que o corpo pode se expressar, circular pela sala, fazer ações diversas que facilitariam o modo de a pessoa ser e estar no mundo.” () Além disso, é apresentado regras em função do corpo sem movimento:

As próprias regras da escola – quando se pode beber água, quando se levantar da cadeira, quando começar a atividade, se pode ou não virar para o lado – agem sobre o corpo e podem inibir um envolvimento ativo do aluno com o conteúdo trabalhado. Insiste-se, por exemplo, para que as crianças se organizem sempre em fila. No entanto, aprender a andar pela escola sem ser dessa forma apresenta, do ponto de vista cognitivo, da aprendizagem de relacionamento e da autonomia, um desafio muito maior do que andar em fila. (FILGUEIRAS, 2002, s/p).

Ou seja, o autor propõe que na educação de crianças é melhor trabalhar a autonomia do que viver somente em regras. Vista que seguem o paradigma do ponto de vista autoritário e do ponto de vista estático. Deste modo, uma criança parada é vista como uma criança “doente”:

A criança “parada” dá logo ideia de doente. Ociosidade e infância normalmente se excluem. Tamanha é a necessidade de ação da criança que médicos e pedagogos perguntam se as haverá preguiçosas – ou se não se-

rão doentes (físicas, mentais ou psicológicas) as assim chamadas. (NEGROMONTE, 2016).

Ao passo que a criança em movimento é uma criança saudável, no ponto de vista do autor:

Agir é necessidade biológica da criança. Corpo e mente não se lhe desenvolvem sem movimento. Sua vitalidade é sinônimo de atividade, se é criança normal. Sendo exuberante chega a parecer-nos excessiva sua movimentação. (NEGROMONTE, 2016, s/n).

Presume-se que a saúde começa com movimento. Através de atividades que trabalham o corpo. Entretanto, o professor acredita que a criança "parada" ou "estática" vai ter mais aprendizado.

[...] é difícil permanecer na mesma posição por algumas horas e, no entanto, muitas vezes exigimos de nossos alunos este esforço e nem imaginamos quanta energia esta ação demanda e como é difícil permanecer sentado com um único foco de atenção. O cansaço resultante do esforço em manter-se imóvel por muito tempo pode transformar-se em obstáculo às aprendizagens, ao contrário do que tradicionalmente se espera. (FILGUEIRAS, 2002, s/n).

Visto que a criança parada não conduz ao pensamento, não desenvolve a inteligência. Pelo contrário, a criança em movimento produz inteligência:

[...] o desenvolvimento da inteligência é um processo contínuo de equilibração, através de dois mecanismos: a assimilação, que é entendida como a integração do exterior às estruturas do indivíduo, e a acomodação, que é a transformação interior em função das variáveis exteriores. É por meio desses dois mecanismos que a criança desenvolve sua inteligência prática ou sensória motora, composta por diferentes esquemas de ação, que vão se aperfeiçoando, tornando-se mais variáveis e adaptáveis a diferentes situações. (FILGUEIRAS, 2002, s/n).

Dentro da educação existem paradigmas educacionais, como o reflexo da educação antiga ditadora e autoritária que exigia a criança quieta e parada. "Estudos em Sociologia, que analisam o contexto social próprio das populações infantis, invalidam ao mesmo tempo, a ideia de uma educação infantil autoritária, sugerindo que se considere a criança no seu tempo e nas suas necessidades imediatas de atendimento e educação." (HOFFMANN, 2012, pg. 34). Ou seja, a criança no contexto atual tem a liberdade de movimento e expressão.

Portanto, através da assimilação exterior, ela produz uma transformação interior, produzindo a inteligência através de diferentes ações e situações, aperfeiçoando-se e adaptando-se ao seu desenvolvimento.

2.2 JOGOS E BRINCADEIRAS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Barros (2016) coloca que na prática pedagógica escolar deve existir o equilíbrio entre o esforço e o prazer, instrução e diversão. E para que ocorra uma educação lúdica, os professores precisam estar preparados para realizá-la. A criança sentirá gosto da escola, de estudar, de buscar o conhecimento. Tudo isso de forma alegre, participativa e desafiadora.

Desta forma, Miranda, Santos e Rodrigues (2014) coloca que a aprendizagem através da ludicidade possui maior possibilidade de ser canalizada pela criança e a escola é um dos locais para o desenvolvimento das atividades lúdicas proporcionando diversos benefícios aos alunos. Além disso, cada atividade tem seu significado próprio, único para cada um que brinca.

Portanto, como o brincar é próprio da cultura da infância e para que seja assegurada a qualidade, é indispensável, que na escola tenha em sua concepção as atividades lúdicas com fundamentos para o desenvolvimento de um todo no seu/sua educando/a. Sendo assim é necessário que o/a professor/a sempre planeje as situações de suas atividades lúdicas, sempre o delimitado tempo para essa brincadeira, oferecendo deste modo um brincar de qualidade, assim além do desenvolvimento de capacidades e habilidades construídas enquanto os/as educandos/as brincam far-se-á um cidadão crítico e consciente de seus direitos e deveres diante da sociedade (MORAIS; ARAÚJO, 2018, p. 14).

Miranda, Santos e Rodrigues (2014) coloca que o lúdico apresenta funções sociais e demonstra a apresentação que a sociedade tem da criança e quais os conceitos que possui acerca da infância, no qual a criança evolui com o jogo e o jogo da criança, paralelamente, evolui com o seu desenvolvimento.

Morais e Araújo (2018) coloca que dessa forma percebe-se a necessidade do/a educador/a, pensar nas atividades lúdicas, como uma ferramenta e com isso utilizá-las em diferentes momentos de seu planejamento. Sempre lembrando que o jogo e a brincadeira exigem que haja confronto, negociação e trocas, sempre promovendo conquistas cognitivas, emocionais e sociais.

Deste modo, Morais e Araújo (2018) relata que o lúdico é usado para que haja total interação do/a educando/a. Para um ensino-aprendizagem, eficaz é preciso que o aluno construa o seu próprio conhecimento e assimilem os conteúdos.

Logo, conforme Morais e Araújo (2018) o lúdico deve ser visto como uma ferramenta didática para o/a educador/a, como forma de tornar a aprendizagem mais prazerosa, agradável e eficaz. 10

Proporcionar conhecimento através de atividades como jogos e brincadeiras pode auxiliar a/o educando/a, para que a mesma obtenha melhor desempenho em sua aprendizagem. Torna-se muitas as vantagens de transmitir o conhecimento ludicamente e, dentre elas, podemos citar: a melhoria da capacidade cognitiva do/a educando/a, a potencialização da sua capacidade psicomotora, bem como, da sua capacidade de relacionar-se com seus colegas (MORAIS; ARAÚJO, 2018, p. 10).

Assim, conforme Morais e Araújo (2018) relata que dessa maneira o/a educador/a se torna peça fundamental nesse processo. Educar não é apenas repassar informações ou apenas mostrar um caminho, mas é algo muito mais amplo é ajudar ela a tomar consciência de si mesmo, e da sociedade.

Morais e Araújo (2018) coloca que é de competência da educação infantil adequa-se para que seus/suas educandos/as tenham um espaço rico em atividades lúdicas, pois sabe-se que a maioria das crianças acabam passando grande parte de sua vida dentro de instituições ensino, assim sendo tal ambiente tem que criar um local no qual permita que elas vivam, sonhem, criem e instruam-se.

Deste modo, Barros (2016) coloca que é a interação social que desenvolve na criança as funções psicológicas (percepção categorial, memória lógica, imaginação criadora etc.)., assim, para o sócio interacionismo, aprendizagem, ensino e desenvolvimento não existem de forma independente., no qual a aprendizagem proporciona o desenvolvimento e este possibilita a aprendizagem e isso não ocorreria sem a mediação de outra pessoa, o que significa que a interação promove o desenvolvimento.

Desta forma, conforme Barros (2016) a interação educativa se dará enquanto for uma maneira de ensinar agradável para a criança e quando a criança for objeto de atenção paro o adulto, daí a necessidade de a instituição de educação infantil fazer um planejamento prévio, acompanhamento e avaliação das interações pedagógicas.

Pedagogos e psicólogos concordam que as brincadeiras e jogos infantis são atividades física e mental que favorecem tanto o desenvolvimento pessoal como a sociabilidade, de forma integral e harmoniosa. O brinquedo está associado à cultura, pois nele se encontram traços culturais específicos da sociedade. O brincar chegou à escola com o objetivo de facilitar a assimilação da aprendizagem do aluno, tornando-a a mais significativa e concreta (MIRANDA; SANTOS; RODRIGUES, 2014, p. 31).

Barros (2016) coloca que desde o nascimento a criança interage de diversas maneiras no ambiente em que vive, no qual quando passa a frequentar uma instituição de educação infantil submete-se a experiência de interação diferente das que vive com seus pais e ao interagir com outros adultos e dividir o mesmo espaço e brinquedos com outras crianças, experimenta situações antes desconhecidas.

Nas escolas de educação infantil, a perspectiva sociointeracionista exige que sejam analisados os conhecimentos presentes nas interações criança/criança, adulto/criança. Os profissionais e as crianças envolvidas nas interações pedagógicas precisam unir diferentes tipos de conhecimentos, promovendo experiências interacionais educativas variadas: as manifestações do lúdico; pôr em prática tarefas com parceiros; o estudo dos conteúdos tratados no grupo. (BARROS, 2016, p. 4).

Barros (2016) coloca que a brincadeira desenvolve a autoestima das crianças, ajudando-as a vencer, de forma progressiva, suas aquisições com criatividade. Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conhecimentos gerais com os quais brincam. 5

Barros (2016) relata que a importância do brincar está também ligada ao desenvolvimento da imaginação, na fundamentação de afetos, exploração de habilidades e na medida em que assumem vários papéis, concebe competências cognitivas e interativas.

Desta forma, Barros (2016) coloca que a educação terá como meta a busca de um modo mais saudável de aprender, favorecendo as crianças uma interação lúdica que garanta a felicidade, prazer, satisfação e desejo de aprender, desempenhando como elemento principal o desenvolvimento físico, cognitivo, motor e psicológico infantil.

Barros (2016) relata que é essencial a utilização do jogo na educação infantil, no qual o professor precisa valorizar o lúdico como garantia de um desenvolvimento contínuo. Introduzindo-o na prática educativa, pois existe uma ligação entre infância, jogo e educação, no qual auxilia o desenvolvimento intelectual e favorece a autonomia e a sociabilidade.

Miranda, Santos e Rodrigues (2014) coloca que no contexto educacional, nem toda atividade lúdica pode ser concebida como recurso pedagógico, a ação pedagógica intencional do professor deve refletir na organização do espaço, na seleção dos brinquedos e na interação com as crianças.

2.3 BRINCADEIRA NA INFÃNCIA E O IMPACTO NA VIDA ADULTA

Bastiani e Silva (2018) relata que o ser humano, em todas as fases de sua vida, está sempre descobrindo e aprendendo coisas novas pelo contato com seus semelhantes e pelo domínio sobre o meio em que vive, as-

sim o ser humano nasce para aprender, para descobrir e apropriar-se dos conhecimentos, desde os mais simples até os mais complexos, e é isso que lhe garante a sobrevivência e a integração na sociedade como ser participativo, crítico e criativo. A esse ato de busca, de troca, de interação, de apropriação e que damos o nome de educação. Esta não existe por si só; é uma ação conjunta entre as pessoas que cooperam, comunicam-se e comunga do mesmo saber.

A criança constrói e reconstrói sua compreensão de mundo por meio do brincar; amadurecem algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e experimentação de regras e papéis sociais presentes nas brincadeiras. (MODESTO; RUBIO, 2014, p. 2).

Assim, as autoras colocam que por meio do lúdico há o desenvolvimento das competências de aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer; desenvolvendo o companheirismo, aprendendo a aceitar as perdas, testar hipóteses, explorar sua espontaneidade criativa, possibilitando o exercício de concentração, atenção e socialização, considerando o jogo essencial para que seja manifestada a criatividade e a criança utilize suas potencialidades de maneira integral, indo de encontro ao seu próprio eu.

É brincando que a criança constrói sua identidade, conquista sua autonomia, aprende a enfrentar medos e descobre suas limitações, expressa seus sentimentos e melhora seu convívio com os demais, aprende entender e agir no mundo em que vive com situações do brincar relacionadas ao seu cotidiano, compreende e aprende a respeitar regras, limites e os papéis de cada um na vida real; há a possibilidade de imaginar, criar, agir e interagir, auxiliando no entendimento da realidade (MODESTO; RUBIO, 2014, p. 3).

A ludicidade, deste modo, permite a criança através do faz-de-conta, aprender a interagir na realidade, pois através dos seus anseios, frustrações, prazeres, entre outros sentimentos, a criança melhora sua sociabilização e convivência com seus pares.

O lúdico para o professor se torna uma ferramenta, mas para os alunos deve ser algo prazeroso, senão deixa de ser lúdico. Bastiani e Silva (2018) coloca que o lúdico não está ligado apenas a ação de jogo, mas sim está envolvido com as demais atividades, que liberam ao ser humano momentos de prazer, bem-estar, liberdade de ação e movimento, o lúdico está ligado com as práticas voltada a curiosidade de aprender do educando, de descobrir novos ambientes, de construção de conhecimento, de uma forma prazerosa e não forçada, ou por obrigação.

A brincadeira, conforme Miranda e Santos (2014) é de fato um espaço de aprendizado sociocultural localizado no tempo e no espaço, no qual a escola não é um local como outro qualquer é nela que a criança aprende a forma de se relacionar com o próprio conhecimento.

Ao brincar, a/o educando/a aumenta sua independência, é com o uso da ludicidade que se consegue estimular sua sensibilidade visual e auditiva de maneira agradável, sempre valorizando a cultura popular, desenvolvendo habilidades motoras, diminuindo a agressividade que muitas vezes acontecem pois trabalha-se inúmeras regras, exercitando a imaginação e a criatividade, desenvolvimento um/a educando/a sadio trabalhando desde cedo a vida em sociedade. (MORAIS; ARAÚJO, 2018, p. 13).

Nesse contexto, conforme Miranda e Santos (2014), entende-se que o brincar chegou à escola para facilitar a assimilação da aprendizagem, tornando-a mais significativa e concreta. Quando se trata da interferência das brincadeiras no desenvolvimento da criança, direcionado ao seu processo de aprendizagem.

A criança dentro do espaço escolar pratica atividades proporcionadas pelo professor mediador. Porém, toda brincadeira é uma construção de conhecimento para o desenvolvimento de habilidades. Então, a brincadeira não se torna apenas uma recreação, mas uma relação de aprendizagem, sintonia entre o professor mediador e a criança, vista no modo antigo tradicional:

Na educação, o movimento funciona de modo semelhante. Não adianta apenas solicitar que as crianças se desloquem, pulem ou joguem alegremente. É preciso associar seus movimentos aos objetivos educacionais, criando relações e situações apropriadas ao favorecimento da aprendizagem. Dessa forma, estabelecemos uma sintonia entre as potencialidades integrais do sujeito e a construção de seus conhecimentos. (HAETINGER, 2012, págs. 8 e 9).

Portanto, os movimentos da criança devem estar relacionados com os objetivos educacionais, através do movimento, associa-se com os demais desenvolvimentos:

Tratando-se da Educação Infantil, esses aspectos tornam-se ainda mais relevantes, pois o desenvolvimento cognitivo e integral da criança está associado ao seu corpo e seus movimentos. (HAETINGER, 2012, pg. 9).

Assim, deve ser valorizado o corpo e movimento nas ações pedagógicas para o desenvolvimento das habilidades das crianças na Educação Infantil:

A Educação Infantil deve sempre valorizar o corpo e o movimento, relacionando-os aos objetivos e ações pedagógicas e promovendo o desenvolvimento das habilidades: Habilidades motoras – força, equilíbrio, flexibilidade, coordenação fina e ampla, latera-

lidade, entre outras. Habilidades comportamentais – desinibição, socialização, conceito de saúde (qualidade de vida, tempo livre, lazer), vivências emocionais etc. Habilidades expressivas – fluência verbal, ritmo, expressão dramática, dicção e destreza manual. (HAETINGER, 2012, pg. 9).

Miranda e Santos (2014) coloca que não se trata de nenhuma novidade associar a educação à prática e adoção de jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, brincar é importante para o desenvolvimento da criança, do seu intelecto e da sua personalidade, sendo, portanto, fundamental para um desenvolvimento pleno do ser humano.

Portanto, na educação infantil, as habilidades motoras, comportamentais e expressivas são as mais desenvolvidas na criança na educação infantil. Filgueiras (2002) coloca em questão a abordagem de Piaget:

Piaget foi quem nos despertou para a importância da motricidade. Na verdade, ele estava preocupado em estudar a gênese do pensamento humano, não em entender como a criança aprende o movimento ou qual é a importância disso. Mas para entender o desenvolvimento da inteligência ele observou a criança e percebeu que, desde que nasce, ela já tem um tipo de inteligência, que é, ao contrário do que se pensava, anterior à linguagem. Existe uma inteligência motora, que é prática, e que é a primeira que o ser humano desenvolve. (FILGUEIRAS, 2002, s/p).

Neste ponto o movimento da criança é visto como uma inteligência motora que ela vai desenvolvendo ao longo da vida, sendo a primeira que o ser humano desenvolve. O movimento auxilia o pensamento, a ação mental projeta-se em atos motores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar é próprio da cultura da infância e para que seja assegurada a qualidade, é indispensável, que na escola tenha em sua concepção as atividades lúdicas com fundamentos para o desenvolvimento de um todo no seu/sua educando/a.

Sendo assim é necessário que o/a professor/a sempre planeje as situações de suas atividades lúdicas, sempre o delimitado tempo para essa brincadeira, oferecendo deste modo um brincar de qualidade, assim além do desenvolvimento de capacidades e habilidades construídas enquanto os/as educandos/as brincam far-se-á um cidadão crítico e consciente de seus direitos e deveres diante da sociedade.

Assim, o desenvolvimento da criança no jogar e no brincar só se dá adequadamente quando o professor direciona o ensino para as etapas de desenvolvimento ainda não alcançadas pelo aluno incentivando novas conquistas psicológicas, no qual a criança se envolve em um mundo imaginário e realizam todos os seus desejos, usando o lúdico a criança demostra o mundo e é onde vivencia suas fantasias, nos quais os jogos conseguem despertar no educando um grande interesse e atração pela aprendizagem, pois ao mesmo tempo em que em que está se divertido também está aprendendo e se desenvolvendo.

Educar não é apenas repassar informações ou apenas mostrar um caminho, mas é algo muito mais amplo é ajudar ela a tomar consciência de si mesmo, e da sociedade, ou seja, a brincadeira contribui para vida adulta.

REFERÊNCIAS

BARROS, Aline Cristiane [et al]. Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil. Aracaju, SE: FSLF, 2016.

FELICIANO, Maria José de Souza. O papel da brincadeira no desenvolvimento infantil como meio da aprendizagem. Itabaiana, PB: Universidade Federal da Paraíba, 2013.

FILGUEIRAS, Isabel Porto. Motricidade Infantil In: Espaços lúdicos ao ar livre na

Educação Infantil. Disponível em

<http://avisala.org.br/index.php/assunto/conhecendo-a-crianca/a-crianca-e-o-movime nto-questoes-para-pensar-a-pratica-pedagogica-na-educacao-infantil-e-no-ensino-fundamental/> Acesso em ago. de 2023.

HAETINGER, Max Günther. ARANTES, Ana Cristina. Educação, Corpo e Movimento. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009. 164 p.

HAETINGER, Max Günther. Movimento. ed. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012. 120p.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação e Educação Infantil: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança – Porto Alegre: Ed. Mediação 18ª ed. 2012

LEITE, Suelen da Silva. O uso de jogos e brincadeiras no desenvolvimento infantil de 0 a 6 anos. Itapeva: Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas da FAIT, 2017.

MIRANDA, Daiana Barth; SANTOS, Patrícia Gonçalves dos; RODRIGUES, Samira De Souza. A importância dos jogos e brincadeiras para a educação infantil. Serra: Faculdade Multivix Serra, 2014.

MODESTO, Monica Cristina; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento. Revista Eletrônica Saberes da Educação. Volume 5 – nº 1 – 2014.

MORAIS; Elirian de Oliveira; ARAÚJO, Eudeiza Jesus de. Jogos e brincadeiras: O Lúdico na Educação Infantil e o Desenvolvimento Intelectual. Bueno, RO: Faculdade de Pimenta Bueno, 2018.

DIREITO EDUCACIONAL BRASILEIRO

MARCELA CRISTINA MARCUCCI DE FREITAS

RESUMO

O Direito Educacional não se restringe à simples exposição da legislação do ensino, mas consiste numa área de estudos jurídicos com crescentes e importantes contribuições. Deve ser estudado dentro das diretrizes educacionais e dos princípios norteadores do ordenamento jurídico. O ponto de partida para se buscar a base do Direito Educacional encontra-se na Constituição Federal/88 que dispõe sobre a educação e a maneira de concretizá-la, seguindo os princípios abrangentes que por sua vez se multiplicam em direitos, garantias e deveres. Todas essas transformações implicam questionamentos sobre a qualidade da educação pública, pois a educação é o ponto principal para se alcançar o sucesso dessas mudanças. Em virtude disso, a política educacional brasileira possibilita a participação efetiva da sociedade, que exige a melhoria na educação e um maior comprometimento de todos os envolvidos no contexto educacional.

Palavras-chave: Direito Educacional; diretrizes educacionais; garantias e deveres; melhoria na educação.

ABSTRACT

The Education Law is not restricted to simple exposition of the teaching legislation but is in an area of legal studies with growing and important contributions. Should be studied within the educational guidelines and guiding principles of the legal system. The starting point for seeking the basis of the Education Law is the Constitution Federal / 88 which provides for the education and the way of putting it, following the broad principles which in turn multiply in rights, guarantees and duties. All these transformations involve questions about the quality of public education because education is the key point to achieve the success of these changes. As a result, the Brazilian educational policy enables the effective participation of society, which requires improved education and a greater commitment of everyone involved in the educational context.

Keywords: Education Law; educational guidelines; guarantees and duties; improvement in education.

INTRODUÇÃO

Objetivos do direito educacional nas instituições de ensino privados públicos deparam-se com grandes mudanças de concepções e legislativas na área educacional. É inegável a existência dos conflitos de interesses nas relações educacionais entre alunos e/ou responsáveis, professores, administradores educacionais, gestores educacionais, estabelecimentos de ensino e poder público. Pois a instituição de ensino tem o dever de exercer permanente vigilância sobre seus alunos, principalmente quando se tratar de adolescentes, menores de idade, vedando o ingresso no estabelecimento de qualquer instrumento, que possa colocar em risco a integridade física das pessoas.

A relação do direito educacional com o ramo jurídico e com a pedagogia. Legislação de Ensino, como disciplina, é um conjunto de leis, decretos, resoluções, pareceres normativos, portarias, regulamentos etc. A disciplina legislação de ensino tradicionalmente é integrada no currículo de pedagogia, como parte Integrante do Direito Educacional e de cunho, mas pedagógico. Ao contrário, o Direito Educacional tem um caráter mais jurídico do que mero Conjunto de leis.

Assim, não há como confundir legislação Educacional (ou de ensino). Com Direito Educacional: enquanto aquela se limita ao estudo E/ou sistematização do conjunto de normas sobre educação, este tem um campo muito mais abrangente e pode ser entendido como um conjunto de técnicas, regras e instrumentos jurídicos sistematizados, que objetivam disciplinar o comportamento humano relacionado à educação, como conceituou Almeida. (ALMEIDA, 2009, p.12)

O primeiro passo dado em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA) se deu pela Constituição de 1988, que colocou o ensino fundamental como sendo um direito e dever do Estado, efetivado mediante garantia de ser “obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (Art. 208, Constituição Federal de 1988). Por isso, é fundamental o estudo do Direito Educacional para entender aos questionamentos Jurídicos sobre os assuntos educacionais dispostos nas legislações.

O DIREITO EDUCACIONAL

O aumento da demanda pela educação, a complexidade crescente da sociedade e os conflitos nas relações educacionais ensejaram o aparecimento de legislações específicas na área da educação e consequentemente a necessidade de sistematizar o Direito Educacional. Diante dessa complexidade, esse ramo da ciência jurídica se relaciona com outros ramos desta mesma ciência.

Para atender essa demanda surge o

Direito Educacional, com os seguintes objetivos:

- superar a fase legislativa da educação, ou seja, ultrapassar a concepção legaliza de educação, para entender o Direito Educacional como o ramo da ciência jurídica Interdisciplinar e prático;

-Facilitar a compreensão, e aplicação de legislação educacional;

-Incentivar a pesquisa e o debate sobre as relações do Direito Educacional com os demais ramos da ciência jurídica e do conhecimento.

"Direito Educacional", Direito Civil, Direito Penal, Direito Administrativo, Direito do Trabalho. Nesse sentido é que se fala de direito positivo, direito posto pelo Estado [...] já o direito subjetivo é a faculdade ou possibilidade, que tem uma pessoa de fazer prevalecer em juízo a sua vontade, protegida pelo direito objetivo. Como exemplo, temos o direito à educação. Há, portanto, uma inter-relação entre o direito subjetivo e o direito objetivo. (Cf. Cretella Júnior, Primeiras lições de direito, 2000. p. 89.)

Interface do direito educacional com outros ramos da ciência jurídica

O Direito Educacional possui relações com os demais ramos da ciência jurídica e do conhecimento em geral, sendo que encontra-se em construção e avançando para a sistematização como novo ramo emergente. Uma de suas finalidades é mediar as relações educacionais que estão ligadas aos diferentes ramos da árvore jurídica. Dessa forma, para destacar a construção das relações entre o direito e a educação, é oportuno no momento, comentar a interface desse ramo com cinco outros ramos da ciência jurídica.

Inicialmente temos o Direito Constitucional. Ele se sobrepõe aos demais ramos por suas características naturais, e nele está a base onde o Direito Educacional busca sua primeira, fundamental e maior fonte. É do texto constitucional que se abstrai suas diretrizes básicas. Qualquer lei ou norma que apareça no ordenamento jurídico-educacional deverá estar em conformidade com a Constituição, obedecendo as suas diretrizes e princípios, sob pena de ser julgada inconstitucional e retirada do ordenamento jurídico.

Em segundo lugar, destacamos a íntima relação da educação com o Direito Administrativo. Justifica-se pelo fato de que o ensino é um serviço público e também porque é através de procedimentos e atos administrativos que a maioria dos direitos tutelados pelo Direito Educacional, é declarada. É considerada atividade pública a prestação de serviço educacional, mesmo prestado em escolas particulares, conforme leciona Joaquim (JOAQUIM. 2009, p. 129-130) ao afirmar que "mesmo a educação propiciada pelas escolas particulares é considerada atividade pública, assim como público será o regime jurídico por meio do qual ele será prestado aos interessados".

Ele esclarece ainda que quando o serviço educacional for prestado por instituições particulares, o regime jurídico aplicável à atividade educacional, é de natureza pública, cogente e fiscalizadora, sob o ponto de vista pedagógico. Porém, sob o ponto de vista administrativo, o regime jurídico da instituição é de natureza privada. A relação desses dois ramos se dá também pelo fato de as resoluções, pareceres normativos, decretos, regulamentos e regimentos nortearem as relações educacionais nos estabelecimentos de ensino.

Outro ponto é a participação do Direito Civil nas relações jurídicas educacionais, que por um lado há dois temas básicos para o Direito Educacional: os contratos de prestação de serviço educacional e responsabilidade civil dos estabelecimentos de ensino. Os dois temas são tratados pelo Direito Civil e Direito do Consumidor, mas por outro lado, o Código de Defesa do Consumidor disciplina as relações contratuais de prestação de serviço educacional, e o Código Civil complementa o assunto apresentando orientações gerais sobre os contratos de ensino. Vale ressaltar que, toda relação jurídica tem a participação de pessoas, quer sejam naturais ou jurídicas, e são sujeitos de direito, sendo que no caso do Direito Educacional, envolvem alunos ou responsáveis, professores, demais funcionários, gestores e estabelecimentos de ensino, e encontram contribuição no Direito Civil.

Como quarto ramo destacamos o Direito do Consumidor, cujo Código de Defesa do Consumidor estabeleceu institutos jurídicos no âmbito da prestação de serviços educacionais, que devem ser interpretados à luz do Direito Educacional, como por exemplo:

a) art. 6º - Direitos básicos do consumidor;

b) arts. 14 e 20 – A responsabilidade do fornecedor de serviço;

c) arts. 30 a 38 – A oferta e a publicidade dos serviços educacionais;

d) art. 39 – Práticas vedadas ao fornecedor;

e) arts. 42 e 71 – Limitações na cobrança de mensalidades;

f) arts. 43 e 44 – Bancos de dados e inadimplentes;

g) arts. 46 a 50 - A proteção contratual do consumidor e;

h) art. 51 – As cláusulas abusivas no contrato educacional. Como se vê

é estreita a relação entre esses ramos

do direito.

Por último, ressaltamos a Hermenêutica Jurídica, sendo esta a ciência da arte de interpretar a lei. Dentre os meios empregados para interpretação do direito, citamos a gramatical ou literal, a declarativa, a histórica, a sistemática, a restritiva, a extensiva, a teleológica ou finalística, a integração a partir das lacunas das leis e o princípio da proporcionalidade.

Daí resta saber quais as mais apropriadas para o Direito Educacional. É necessário que o gestor educacional conheça bem todos esses meios para interpretar e aplicar as normas e princípios educacionais de maneiras diferenciadas, pois, deve-se levar em consideração que as penalidades têm finalidade pedagógica. Deverá também, elaborar o Regimento Escolar em consonância com os artigos 205 a 214 da CF/88 que não devem ser interpretados isoladamente, pois, estão relacionados com os incisos do art. 1º e com os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, previstos no art. 3º, para que a escola cumpra sua missão.

O que pode ser facilmente demonstrado ao frisarmos que a constituição de 1988 reafirmou a educação como sendo direito de todos e dever do Estado, em conformidade com o Art. 205 de seu texto legal, além do fato de a mesma ter detalhado e descrito com maior profundidade em seu Art. 208 que esse dever estatal será efetivado na prática por meio da garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, aí incluídos aqueles que não tiveram acesso em idade apropriada, com base em seu Inciso I, e pelo atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, com base em seu Inciso II, sendo que nesses dois casos não parece pairar nenhuma dúvida relativamente á imperatividade da norma e a exigibilidade do bem jurídico tutelado (BARROSO, 2002, p.115).

[...] Pela educação jurídica é que uma sociedade assegura o predomínio dos valores éticos perenes na conduta dos indivíduos e, sobretudo dos órgãos do poder público. Pela educação jurídica é que a vida social consegue ordenar se segundo uma hierarquia de valores, em que a posição suprema compete àqueles que dão à vida humana sentido e finalidade. Pela educação jurídica é que se imprimem no comportamento social os hábitos, as relações espontâneas, os elementos coativos, que orientam as atividades de todos para as grandes aspirações comuns. (MAZZOTI, 2000)

Assim, as políticas educacionais voltadas ao direito e ao reconhecimento à diversidade estão interligadas à garantia dos direitos sociais e humanos e à construção de uma educação inclusiva. Faz-se necessária a realização de políticas, programas e ações concretas e colaborativas entre os entes federados, garantindo que os currículos, os projetos político-pedagógicos, os planos de desenvolvimento institucional, dentre outros, considerem e contemplem a relação entre diversidade, identidade étnico racial, igualdade social, inclusão e direitos humanos.

Os profissionais do direito quando atuam no contexto educacional e os educadores inseridos no contexto jurídico percebem a existência de relações entre a educação e o direito. A propósito, a educador e jurista Mota (MOTA, 1997, p.19) diz o seguinte: "Todos nós, que atuamos na área da Educação e do Direito sentimos a necessidade de juntar esses dois elementos, porque percebemos perfeitamente que a Educação é uma área, que deva ser cultivada também pelo Direito". Já a educadora Patrice Canivez – na obra Educar o Cidadão? – reconhece a relação entre a Educação e o Direito, quando diz: "A educação dos cidadãos supõe um mínimo de conhecimento". (VILANOVA, 1997, p. 27).

Direito à educação

A Constituição Federal proclama que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O conceito de educação, conforme ensina Alexandre de Morais, "é mais compreensivo e abrangente que o da mera instrução. A educação objetiva proporcionar a formação necessária ao desenvolvimento das aptidões, das potencialidades e da personalidade do educando. O processo educacional tem por meta: (a) qualificar o educando para o trabalho; e (b) prepará-lo para o exercício consciente da cidadania. O acesso à educação é uma das formas de realização concreta do ideal democrático." (BRASIL, 1988. pag. 214)

Devemos ter em mente que o Direito Educacional não se restringe à simples exposição da legislação do ensino, mas consiste numa área de estudos jurídicos com crescentes e importantes contribuições. Deve ser estudado dentro das diretrizes educacionais e dos princípios norteadores do ordenamento jurídico. O ponto de partida para se buscar a base do Direito Educacional encontra-se na Constituição Federal/88 que dispõe sobre a educação e a maneira de concretizá-la, seguindo os princípios abrangentes que por sua vez se multiplicam em direitos, garantias e deveres. O regime jurídico da educação encontra-se em diversos artigos dispersos na Constituição Federal/88. Podemos citar alguns como os artigos 6º, 22, 23, 24, 205 ao 214, 225 e muitos outros.

A educação é um bem jurídico na Constituição, principalmente porque

através dela se constrói uma sociedade livre, justa e solidária e somente com ela, alcança-se o desenvolvimento nacional, con-

forme determina o art. 3º, onde se encontram os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil

O direito à educação é a fonte primeira do Direito Educacional e caminha junto com a cidadania. Consoante entendimento do Mestre Nelson Joaquim: "Ele nasce com a pessoa e perdura por toda vida, DAE ser considerado um tema interdisciplinar, que apresenta diferentes concepções como, por exemplo, direito natural, humano, à vida, fundamental, humano social, subjetivo público, personalíssimo." (BRASIL, 1988. pag. 190) A educação é uma oportunidade para atualizar e incluir socialmente pessoas de várias classes no processo de aprendizagem e reforçar sua capacidade crítica nas práticas que nela se realizam.

Breves apontamentos sobre o processo educativo e cultura digital

Quando se fala em direito à educação é importante salientar que a política educacional brasileira ainda está longe do ideal, apesar dos investimentos governamentais.

É importante sociedade civil e Poder Público fazerem uma profunda reflexão acerca da realidade atual e dão futuro da educação no País, o que inclui a discussão sobre o acesso às novas tecnologias e sua influência na formação de crianças e adolescentes.

Sobre o tema, vale colacionar o entendimento do Professor Doutor Valdemar Setzer, do Departamento de Ciência da Computação da Universidade de São Paulo, no sentido de que "os meios eletrônicos têm um efeito parecido com as drogas psicotrópicas: prejudicam a força de vontade, tanto de adultos como de crianças e jovens. No caso destes últimos, o resultado é catastrófico, pois eles deveriam estar desenvolvendo sua capacidade de determinar seus objetivos e esforçar-se para consegui-los". (PILETTI, 1990. p. 32).

Segundo Plietti (1990), num artigo publicado pela Revista Consulex: A maior parte dos especialistas em educação defende a utilização da tecnologia como forma auxiliar no processo de aprendizagem, desde que esta não seja utilizada como um fim em si mesma, servindo apenas como um chamariz para motivar os alunos. (PILETTI, 1990. p. 34).

E continua: É muito simples verificar esse efeito em si próprio, por exemplo com a TV: note como não é necessário fazer esforço nenhum para continuar assistindo-a; ao contrário, é preciso exercer uma tremenda força de vontade para desligá-la. É esse abafamento da força de vontade que leva muitas pessoas a passarem horas jogando jogos eletrônicos ou usando a internet em atividades sem nenhum valor. (PILETTI, 1990. p. 35).

Assim, os meios eletrônicos, se não usados deforma correta, passam de educativos para condicionadores. Dessa forma, temos mais um efeito deles: prejuízo para a liberdade. Se crianças e jovens acostumam-se a ser condicionados, e agirem a partir desse condicionamento, como desenvolverá sua capacidade de agir livremente? É exatamente aqui que entra, a nosso ver, a responsabilidade do Estado em oferecer uma educação visando uma aprendizagem ao ser humano com uma formação intelecto-emocional completa, o que veremos no tópico a seguir.

Desenvolvimento social e político

Não é possível ignorar o fato de que educação é condição de efetivação e manutenção do Estado Democrático, sendo concluído por Anísio Teixeira que a forma Democrática tem por base o desenvolvimento social e político, lastreado na educabilidade humana, sendo a educação, nas palavras do Autor:

"Concebida como processe deliberado, sistemático, progressivo e, praticamente, indefinido de formação do indivíduo e de realização da própria forma

Democrática". (DINIZ apud ANDRADE. 2010. p. 20).

A norma jurídica pertence à vida social, pois tudo que há na sociedade e suscetível de revestir a forma da normatividade jurídica. Somente as normas de direito podem assegurar as condições de equilíbrio imanentes à própria coexistência dos seres humanos, proporcionando a todos e a cada um o pleno desenvolvimento das suas virtualidades e a consecução e gozo de suas necessidades sociais, e ao regulara possibilidade objetiva das ações humanas.

(DINIZ apud ANDRADE. 2010. p. 21).

O que mais caracteriza esta decadência é o fato desta educação ser limitada a classe mais elevada. A educação já não se destina a ser a educação pratica de todo povo, mas o ornamento de uma sociedade oca, superficial e geralmente corrupta. Já não é um estádio de desenvolvimento possível para um povo inteiro, ou para indivíduos de dada categoria, mas a simples obtenção ou mesmo mera insígnia de distinção de uma classe favorecida. (MONROE,1969, p. 91 Caput ANDRADE 2010 p. 32).

Quando o antigo vigor político e as oportunidades para as atividades políticas desaparecerem, quando o Governo Municipal se tornou mera máquina para coletar impostos, a classe superior mais numerosa do que nunca, voltou-se para o único remanescente da primitiva Roma Imperial – sua Cultura. (MONROE,1969, p. 91 caput ANDRADE 2010 p. 35).

Importante trazermos à luz como verdade, que em nosso país vivemos através de sociedades filantrópicas bem como com a ajuda de Entidades religiosas, ajuda de Enti-

dades conhecidas com ONGs.

Aliás, neste aspecto, a nossa nação vem à beira do abismo, pois, a nossa educação é totalmente ignorada pelo poder público assim como a saúde, pois se não se tem saúde não há como haver educação. A educação brasileira está abandonada e necessita de cuidados para obter melhoria. Hoje a educação, é um privilégio de poucos, o que contraria a nossa Constituição que assegura os direitos sociais. Direitos sociais fazem parte dos direitos fundamentais inerentes ao ser humano e tutelam os direitos individuais concretos, e visam trazer ao cidadão à igualdade. Conceituação de direitos sociais, nessa linha de pensamento, Jose Afonso da Silva contribuiu:

Os direitos sociais, como dimensão dos direitos fundamentais do homem, são prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas Constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualdade de situações sociais desiguais. São direitos que se ligam ao direito de igualdade. Vale como pressuposto do gozo dos direitos individuais na medida em que criam condições materiais mais propicias ao ferimento da igualdade real, o que, por sua vez proporciona condição mais compatível com o exercício efetivo da liberdade. (SILVA, 2005, p 285 apud ANDRADE 2010 p. 76).

Direitos sociais são direitos fundamentais do homem, caracterizando – se como verdadeiras liberdades positivas, de observância obrigatória em um Estado Social de Direito, tendo por finalidade a melhoria de condições de vida aos hipossuficientes, visando a concretização da igualdade social, e são consagrados como fundamentos do Estado democrático, pelo art.1, da Constituição Federal ``(MORAES, 2002, p.202).

Direitos sociais são, enfim, direitos subjetivos públicos, no sentido de direito individual a ser concretizado por obrigações de fazer a cargo do Estado Nação que se destinam a distribuir os benefícios da vida social (expresso de forma genérica, no conceito de direito ao desenvolvimento apresentado pela Declaração) (...). (RANIER, p. 127 caput ANDRADE, 2010, p.77).

Estamos todos envolvidos com a educação, em maior ou em menor intensidade. A educação é inerente a condição humana, onde se revelará sua fundamentalidade ou essencialidade.

A teoria de educação de Jonh Dewey Anísio Teixeira define a educação como:

O processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras. (TEIXEIRA apud ANDRADE. 2010. p. 18).

Democracia, participação do elemento humano, razão de ser do aparelho estatal, criação de sua inteligência. Os rumos da comunidade se dão pelo fruto dessa participação consciente de seus integrantes, o que se faz possível com a sua integração a processo de formação que o situem na condição dos seres sócias, culturais e políticos.

A Educação contribui para a formação da pessoa (ensinar e assumir a condição humana e ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão; cidadão definido, em uma Democracia pela sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria. O enraizamento de sua identidade nacional.

O ordenamento jurídico brasileiro por seu ápice, a Constituição Federal de 1988, encerra que a educação tem o tríplice escopo desenvolvimento da pessoa, prepara para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Em nossa viagem histórica já mencionamos que a educação já fora declaradamente um privilégio de poucos. Nos dias atuais, ainda convivemos, em termos pragmáticos (problema não é recorrente somente entre Estados carentes ou em curso de desenvolvimento, mas entre os desenvolvidos, mudando apenas a intensidade como se mostra o problema), com uma educação ainda emoldurada por privilegiados. Hoje mais que oferecer a educação a todos, o desafio do Estado é oferecer, ou garantir que se ofereça, educação de qualidade a todos, realidade que fora captada pelo legislador constituinte como podemos observar nos artigos 206, Vll, e 209, ll, da Constituição.

Não se pode olvidar que, nos grandes centros urbanos, não seja tão marcante o problema do oferecimento quanto o da qualidade do ensino ofertado, ensejadora de grandes discrepâncias: o ensino público, principalmente em nível superior, apresenta modelos de excelência ao lado de modelos de qualidade desprezível. O mesmo ocorre na iniciativa privada.

Na educação básica, quase sempre há um duelo entre ensino público e privado que, mostra-se revelador de que o poder econômico é o fator decisivo em uma competição que sairão vitoriosos os avanços das escolas particulares.

O Estado deveria representar o instrumento mais persuasivo no intuito de criar condições que possam estancar diferenças até se atingir a efetiva pulverização universal do Direito à educação com qualidade.

Nos últimos anos, o Estado brasileiro, retomou algumas frentes de atuação, no âmbito do ensino superior, passou a expandir a oferta do ensino e da sua Democratização, questões das políticas hábeis de corrigir injustiças sociais, facilitando o acesso de camadas historicamente desprivilegiadas a diversos níveis de ensino, implantando programas

de financiamento ou de renúncia de receita. Trata-se das políticas de inclusão através de cotas por critérios raciais e socioeconômicos, programas como o FIES (Financiamento Estudantil).

Entendo que as políticas públicas, os recursos públicos nas imunidades não há recurso público- podem ser direcionados as minorias por meio de ações afirmativas. O que não pode haver é discriminação das maiorias por força de uma concepção errônia do princípio da igualdade e da não discriminação, que leva o branco a ser um cidadão inferior ao negro, em face de estes estarem privilegiados por técnicas e qualificações a que aqueles não têm acesso. (MARTINS, p. 343 Caput ANDRADE, 2010, p. 89).

Atualmente discute-se acerca de uma sociedade inclusiva, isto é, que mantenha possível o acesso à educação, tendo em vista os preceitos constitucionais de igualdade e acessibilidade, esse direito consiste basicamente no acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa, que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade em todas as dimensões da vida.

Na educação não é diferente, sua função é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas sem discriminação, respeitando suas diferenças; uma escola que dê conta da diversidade das crianças e ofereça respostas adequadas às suas características e necessidades, sempre solicitando apoio de instituições quando se fizer necessário. Para Aranha: "A ideia de inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade". (ARANHA, 2001, p.12).

A escola deve ser vista como um espaço de todos e para todos, buscando alternativas que garantam o acesso e a permanência de todas as crianças e adolescentes nesta os tornando capazes para a vida em sociedade, garantindo-lhes dignidade e tratamento real, aplicado a cada caso específico, fazendo assim, se necessário, adaptações em seu regimento para o acolhimento igualitário desses, que serão os adultos de amanhã.

A integração é vista como um processo mutante e dinâmico e tem como objetivo que todos os alunos fiquem juntos na mesma escola, em contato com colegas da mesma faixa etária para que favoreça o aluno com necessidades educacionais especiais para um melhor desenvolvimento e uma socialização mais completa e para os demais alunos um contato com metodologias mais individualizadas e atitudes de respeito e solidariedade.

Conforme determina o parágrafo 1º do art. 58 da Lei Federal 9394/96, o Poder Público, havendo necessidade, é obrigado a equipar a escola, visando ao atendimento eficaz da pessoa com deficiência.

O art. 24 do Decreto 5296/04 define que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, deverão proporcionar condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.

A Lei Municipal 6590/94 dispõe sobre a implantação de ensino especial nas escolas públicas municipais e determina que o município adote um sistema especial de ensino nas escolas da rede pública municipal, objetivando a plena integração e o atendimento adequado a deficientes físicos e mentais e a superdotados. O sistema especial de ensino abrangerá o pré escolar e todo o primeiro grau, com reciclagem de seus professores e servidores e dotação de infraestrutura física e de equipamentos adequados à satisfação das exigências dessa lei, devendo ser ampliada até que atenda integralmente a todos os seus destinatários residentes no município. Garantindo dessa forma o serviço de apoio especializado na escola pública regular para poder atender o aluno com deficiência.

Todos os alunos com deficiência têm direito aos mesmos benefícios adquiridos aos demais alunos, como assegura o Decreto Federal 3298/99, no seu art. 24, inciso VI. Só que as escolas estão completamente fora do contexto e do alcance do cidadão com deficiência à inclusão escolar.

Somente culpar os professores pela qualidade do ensino prestado não soluciona os problemas que o Governo enfrenta sobre a questão. Entendemos que o Estado tem se esforçado para oferecer melhor formação para os professores através de cursos e de umas práticas reflexivas nas HTPCs (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo).

Para o Governo, os problemas educacionais são reduzidos no âmbito do indivíduo do esforço pessoal do professor. O professor hoje é visto como "Messias" da educação; um ser dotado de inesgotável força de vontade e deve ter disposição para se debruçar no cumprimento da sua missão. O que o Governo não enxerga, é que os problemas da educação são políticos, sociais e culturais. (MAZZOTI, 2000. p.191)

Existem vários problemas que levam o aluno a um déficit de aprendizagem. O problema desses problemas é que o aluno sabe que não precisa se esforçar, pois, hoje vivemos o problema da aprovação automática. Diante disso, o professor perde sua autoridade, pois, a nota que ele aufere ao aluno não tem valor, em consequência disso a disciplina se institucionaliza. A escola se torna encontro de amizades, hoje, a escolas se tornaram pontos de amizade e de namoro, de sociabilidade e por último o ensino. (ARANHA, 2001,

p.18).

Outro problema ligado à aprovação automática é o fato das crianças chegarem ao final do primeiro ciclo de estudos sem saber nem ao menos ler, escrever. As crianças se tornam analfabetos funcionais, e nem conseguem interpretar se quer um texto. Os alunos não conseguem aprender novas competências devido aos déficits de aprendizagem em series anteriores. O aluno sente a dificuldade de desenvolver, novos esquemas mentais e conhecimentos necessários exigidos.

Para as escolas públicas faltam: matérias, quadras esportivas, equipamentos em geral, sala de estudo, sala de teatro, de vídeo, informática, biblioteca, matérias para uso em sala etc. Em suma, um ambiente agradável para que o aluno adquira conhecimentos. (MAZZOTI, 2000. p.193)

Como já havíamos mencionado anteriormente com relação aos problemas sócios temos a fome, pobreza, falta de trabalho e de perspectiva são esses os problemas que minam a educação.

O Brasil é uma das dez maiores economias do mundo, mas para os indicadores sociais ela está ao lado de Botsuana e Moçambique; nesses países 30 milhões de pessoas vivem em estado de miséria, 60% dos trabalhadores, no Brasil, ganham até um salário-mínimo. (ARANHA, 2001, p.19).

São Paulo, a cidade mais rica do Brasil, não foge a esses dados estatísticos. O subemprego é uma realidade da grande maioria das famílias, tais pessoas apresentam baixa renda e baixo nível educacional e isso impossibilita que os pais prestem a devida assistência aos seus filhos. (MAZZOTI, 2000. p.197)

A desvalorização do professor, baixos salários, o descaso para com os mesmos, o desrespeito, a imposição pedagógica, tudo isso somado tem reflexos negativos na educação. O professor perde a motivação, não tendo prazer em dar aula, e não desenvolve um bom trabalho. Se analisarmos os salários públicos, como os de Juízes, Promotores e políticos verão que há uma desigualdade no salário que é o oferecido ao professor que recebem a difícil tarefa de formar os cidadãos do futuro.

Para o Autor Andrade (2010) uma sociedade que não valoriza o conhecimento é uma sociedade sem história e sem memória.

A participação da sociedade, como um todo nas questões educacionais deve ser o cimento que constrói a nossa cultura, que difere as sociedades locais, que preserva nossa memória e consciência, contra ameaça de grupos, de ideologias e de interesses públicos.

É preciso a participação da comunidade nas escolas para a melhor qualidade do ensino e para geral consciência política e reflexiva sobre os fatos. O cidadão deve cobrar do Estado à contraprestação dos impostos pagos a ele.

A inclusão também se legitima porque a escola para muitos é o único espaço de acesso ao conhecimento. É o lugar que vai lhes proporcionar condições de se desenvolver e se tornar cidadãos com identidade cultural e social. A escola é o espaço que lhes confere oportunidades de ser e viver dignamente. (MAZZOTI, 2000. p.198)

A autora conclui ainda que não há uma regra geral para construir a escola que queremos – uma escola para todos. Mas podemos nos aproximar cada vez mais dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, portanto, que a política educacional de ensino brasileira deveria ser revista, no sentido de acabar com o regime de progressão continuada, que aprova milhares de analfabetos todos os anos, com graves implicações para o mercado de trabalho, que, acabará por absorver a mão de obra desqualificada, oriundas de instituições de ensino superior que praticam verdadeiro estelionato educacional, sem qualquer fiscalização por parte dos órgãos competentes.

O Brasil deveria iniciar a caminhada rumo à correção das desigualdades sociais, ofertando um ensino de qualidade a todos os brasileiros, dando-se, assim, cumprimento aos princípios fundantes do Estado Democrático de Direito.

Proporcionar reflexões acerca "Da Educação como um direito ao Direito Educacional", tema abordado nesta mesa temática, nos possibilitou retratar o quadro da Educação mundial na contemporaneidade destacando o espaço em que ocupa e age, ali, o Direito Educacional.

É recorrente no Brasil um descompasso entre o direito a Educação e o efetivo exercício do direito educacional para com o povo brasileiro. Considerando que a legislação educacional brasileira se constitui como um conjunto de princípios legais, é preciso que o cidadão a reconheça para fazer uso de direito ao que regula a legislação da educação.

Encerramos esta apresentação com a certeza de que ainda falta muito para o cidadão brasileiro, estando em plena consciência de direito, seja capaz de usufruir o pleno do direito a educação. O desconhecimento legal sobre a educação pública fragiliza a sociedade brasileira tornando-se exposta as artimanhas do Capital e da exploração do trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando José de. Quem assume o fracasso escolar? Revista Nova Escola – Abril, São Paulo, n. 226, p. 132, 2009.

BARROSO, Luís Roberto. O direito constitucional e a efetividade de suas normas: limites e possibilidades. 6. ed. atual. Rio de Janeiro: Renovar, 2002. BRANDÃO, Carlos da Fonseca. LDB: passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), comentada e interpretada, artigo por artigo. 2. ed. atual. São Paulo: Avercamp, 2005.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado, 1996.

CRETELLA JUNIOR, Joseisbn. Primeiras Lições de Direito. Editora Saraiva.

2000.

DI DIO, R. A. T. Contribuição à sistematização do direito educacional. 1981. 25 p. Tese livre-docência – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

JOAQUIM, N. Direito Educacional Brasileiro. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

MAZZOTI, Tarso Bonilha; OLIVEIRA, Renato José de. Ciências da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

NADER, Paulo. Introdução ao estudo do direito – Rio de Janeiro. Forense, 2005. pp. 156/157.

MOTTA, E. de O. Direito educacional e educação no século XXI. Brasília:

Unesco, 1997. 55 p.

PILETTI, Nelson; Piletti Claudino. História da Educação. Editora: Ótica. 1990.

RICCI, R. Dicionário do professor: Participação e Gestão Escolar. Documento SIAPE – SEE/MG, Belo Horizonte, n. 1, p. 3, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

VILANOVA, Lourival. O Direito Educacional como possível ramo da Ciência Jurídica. In: SEMINÁRIO DE DIREITO EDUCACIONAL, 1, 1977, Campinas.

Anais... Campinas: Universidade Estadual de Campinas, CENTAU, 1977.

DESCONSTRUINDO PRECONCEITOS E CONSTRUINDO IGUALDADE: O CAMINHO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

MARCIA GONÇALVES CARVALHO

RESUMO

A educação antirracista é um paradigma educacional que busca desafiar, combater e superar as estruturas e práticas racistas presentes na sociedade e nos sistemas educacionais. Seu objetivo é promover a consciência crítica, a igualdade e a justiça, enquanto desmantela os preconceitos e estereótipos que perpetuam a discriminação racial. A educação antirracista reconhece que o racismo não é apenas um problema individual, mas também sistêmico, enraizado em estruturas sociais e históricas. Essa abordagem pedagógica enfatiza a inclusão de perspectivas diversas e a reflexão sobre as desigualdades raciais presentes na sociedade. Ela busca criar um ambiente de aprendizado onde os alunos possam entender o impacto do racismo, desconstruir preconceitos internalizados e se tornar agentes de mudança. A educação antirracista promove a valorização da diversidade, a celebração das culturas minoritárias e a responsabilidade coletiva na luta contra o racismo. Os educadores desempenham um papel crucial na implementação da educação antirracista. Eles devem se engajar em uma autoavaliação contínua de suas próprias crenças e práticas, além de adotar abordagens que incluam narrativas não dominantes e enfrentem a marginalização racial. Isso envolve criar um currículo que reflita a pluralidade cultural, abordar temas de justiça social e oferecer espaços seguros para discussões sobre racismo e discriminação. Em resumo, a educação antirracista é um esforço consciente e proativo para desafiar o racismo e promover uma sociedade mais igualitária. Ela exige uma mudança profunda na forma como ensinamos, aprendemos e percebemos o mundo, com o objetivo de criar um futuro em que a justiça e a equidade prevaleçam sobre as divisões raciais.

Palavras Chaves: Racismo; Educação; Antirracismo.

INTRODUÇÃO

A luta contínua pela igualdade e justiça social tem permeado os diversos aspectos da sociedade contemporânea. No contexto educacional, essa busca se traduz em um movimento crescente em direção à educação antirracista. Este artigo tem como objetivo explorar os fundamentos, as implicações e a importância da educação antirracista no ambiente escolar.

Ao longo da história, as estruturas e ideologias racistas deixaram marcas profundas na sociedade, refletindo-se também nas instituições de ensino. A educação antirracista surge como uma resposta crítica a essa realidade, visando confrontar e superar as normas discriminatórias que persistem nos sistemas educacionais. É um convite para repensar o papel da educação na formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a justiça.

Neste artigo exploraremos as bases da educação antirracista, sua relação com a conscientização crítica e seu potencial transformador. Além disso, analisaremos a importância de abordar questões de raça e etnia no ambiente escolar, reconhecendo que a educação não pode ser neutra em relação a injustiças sistêmicas. Ao mergulhar nesse tema complexo e necessário, buscamos contribuir para o entendimento das implicações e desafios da educação antirracista na promoção de uma sociedade mais igualitária e inclusiva.

A educação antirracista é uma abordagem pedagógica e social que busca enfrentar e eliminar o racismo em todas as suas formas por meio da educação. Ela reconhece que as estruturas racistas estão profundamente enraizadas na sociedade e nos sistemas educacionais, e procura desmantelar essas estruturas ao promover a conscientização crítica, a justiça social e a igualdade.

Essa abordagem não se limita apenas a abordar o racismo de maneira reativa, mas procura prevenir sua reprodução ao questionar estereótipos, preconceitos e discriminações desde a base. A educação antirracista envolve a inclusão de perspectivas diversas, o reconhecimento da história e das contribuições das comunidades marginalizadas e a promoção do respeito pela dignidade humana.

Na educação antirracista, os educadores desempenham um papel fundamental ao criar ambientes de aprendizado que fomentem a empatia, o diálogo e a compreensão intercultural. Isso envolve a adoção de currículos que reflitam a diversidade cultural e étnica, a análise crítica dos conteúdos educacionais à luz do racismo estrutural e a promoção de discussões abertas sobre questões raciais.

Além de abordar a dimensão educacional, a educação antirracista tem implicações sociais mais amplas. Ela contribui para a formação de cidadãos críticos e engajados, capazes de reconhecer e combater a injustiça racial em todas as esferas da sociedade. Essa abordagem tem se mostrado especialmente relevante em um mundo globalizado, onde a diversidade é uma realidade constante.

Em resumo, a educação antirracista é uma resposta ativa à persistente desigualdade e discriminação racial. Ela busca trans-

formar a educação em uma ferramenta poderosa para a conscientização, a igualdade e a justiça, e visa criar uma sociedade onde todas as pessoas sejam valorizadas, independentemente de sua origem étnica ou racial.

CONCEITUANDO O RACISMO

O racismo é uma ideologia, sistema de crenças e práticas discriminatórias baseadas na concepção de que certos grupos étnicos são superiores a outros. Essa discriminação é fundamentada na raça, cor da pele, origem étnica ou nacionalidade, e resulta em tratamento desigual, injusto e prejudicial para pessoas pertencentes a grupos racialmente marginalizados.

O racismo não se limita apenas a atitudes individuais, mas também está enraizado em estruturas sociais, políticas e econômicas. Ele se manifesta de várias maneiras, incluindo discriminação no acesso a oportunidades educacionais, emprego, moradia, serviços de saúde e justiça. Além disso, o racismo pode ser expresso por meio de estereótipos negativos, preconceitos, violência e exclusão social.

Existem diferentes formas de racismo, incluindo o racismo institucional, que está presente em sistemas e instituições que perpetuam desigualdades com base na raça; o racismo estrutural, que se refere a padrões arraigados de desigualdade em uma sociedade; e o racismo individual, que ocorre quando indivíduos discriminam outros com base na sua raça.

O combate ao racismo envolve a conscientização crítica sobre seus efeitos prejudiciais, a promoção da diversidade e da igualdade, a desconstrução de estereótipos e preconceitos, bem como a luta por políticas e práticas que garantam a justiça social e a inclusão de todas as pessoas, independentemente da sua origem racial.

Esse discurso é marcado por uma representação deturpada da realidade e que, de tão repetidamente veiculada na instância social, acabou por se tornar uma verdade, um sofisma maquiavelicamente construído. Isso é o que podemos chamar de mito da democracia racial, compreendido como uma corrente ideológica que, ao negar a desigualdade racial entre negros e brancos acaba negando a discriminação racial no país e perpetuando estereótipos preconceituosos em relação aos negros. Diante da existência perene desse mito surge também no discurso social a negativa da existência do racismo e do preconceito no país (MARTINS, 2012, p. 178).

É importante destacar que o racismo é uma violação dos direitos humanos e tem um impacto profundo na vida das pessoas que são alvo dessa discriminação. A luta contra o racismo é uma responsabilidade coletiva e requer ações individuais e sistêmicas para criar um mundo mais justo, inclusivo e igualitário para todos.

CONCEITUANDO O ANTIRACISMO

Antirracismo é um conjunto de valores, crenças, atitudes e ações que visam combater e eliminar o racismo em todas as suas manifestações. É uma abordagem ativa e comprometida em desafiar as estruturas discriminatórias, os preconceitos arraigados e as desigualdades sistêmicas que são perpetuadas com base na raça, etnia ou origem racial. O antirracismo não se limita apenas a rejeitar o racismo, mas procura ativamente confrontá-lo, transformando as normas e as estruturas que o sustentam.

positivar a história e cultura negras para romper com a representação desse grupo como seres que são frequentemente associados à escravidão, ou à condição de "naturalmente escravos", a fim de construir uma representação positiva para esses seres que devem ser marcados por seus valores, visto que são produtores de histórias e culturas (SILVA; ROCHA; MARTINS, 2022, p. 149).

No centro do antirracismo está o reconhecimento de que o racismo não é apenas uma questão individual, mas sim um fenômeno enraizado em sistemas sociais e históricos. Isso requer uma análise crítica das estruturas de poder, privilégio e discriminação que perpetuam desigualdades raciais. O antirracismo exige uma autoavaliação constante das próprias atitudes e privilégios, bem como um compromisso contínuo em desafiar o status quo. O antirracismo se manifesta de várias maneiras:

Conscientização e Educação: Envolve a busca por informações e a compreensão aprofundada sobre a história do racismo, suas ramificações e suas consequências. Desconstrução de Preconceitos: Requer o exame crítico dos estereótipos, preconceitos e ideias preconcebidas que influenciam nossos pensamentos e comportamentos.

Advocacia e Ativismo: Envolve a defesa ativa pela igualdade racial, a participação em protestos, campanhas e movimentos que buscam mudanças significativas. Mudanças Institucionais: Inclui o esforço para mudar políticas, práticas e estruturas que perpetuam o racismo em instituições, organizações e sistemas.

Diálogo e Escuta: Requer a abertura para ouvir as experiências e perspectivas de pessoas de diferentes origens raciais, bem como participar de conversas honestas e desconfortáveis sobre racismo. Promoção da Igualdade: Envolve a defesa da igualdade de oportunidades, justiça e dignidade para todas as pessoas, independentemente da sua raça ou etnia.

Desmantelamento de Privilégios: Im-

plica em reconhecer e desafiar os privilégios que determinados grupos possuem devido à sua raça, e trabalhar para criar equidade. O antirracismo não é um destino final, mas sim um compromisso contínuo. Exige autoconsciência, aprendizado constante e ação persistente. Ao adotar uma abordagem antirracista, indivíduos e comunidades contribuem para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária, onde todas as pessoas possam viver livres do fardo do racismo.

O RACISMO E A EDUCAÇÃO

O racismo exerce uma influência profundamente prejudicial na educação e em todos os aspectos do sistema educacional. Ele perpetua desigualdades, prejudica o desenvolvimento das crianças e jovens e mina os princípios fundamentais de igualdade e justiça social que deveriam ser a base da educação. O racismo afeta tanto os alunos quanto os educadores, moldando a maneira como os ambientes educacionais funcionam e como o conhecimento é transmitido.

(CORSINO; ZAN, 2020) abordou os elementos de práticas educativas de uma professora de Sociologia que reverberaram em um debate rico e reflexões discentes, bem como implicou na emergência de ações estudantis na escola com o foco nas questões de raciais e de gênero. Dentre outros aspectos, destacou-se no trabalho o fato de a professora de Sociologia ser marcada pelo seu envolvimento e debate das questões raciais e de gênero, bem como o fato de não fazer com que tais temáticas fossem trabalhadas de maneira sazonal na escola, mas durante todo o ano letivo. O que, em grande medida, serviu como fator de envolvimento e mobilização do coletivo de estudantes.

O cenário pesquisado apresentou uma atuação docente na qual o coletivo de profissionais tinha um envolvimento menos engajado ou atuante; apenas três professores as foram sinalizados como responsabilizados por tais debates. O que nos remete a uma importância grande do envolvimento em ações de natureza racial e de gênero. Dentre várias ações abordadas, damos destaque para o uso de filmes como ferramentas pedagógicas e como elemento capaz de proporcionar e fomentar debates na escola. O que nos remete à necessidade de professores/as estarem abertos ao uso de tecnologias variadas. Em relação às estudantes negras a notoriedade do processo se deu pelo seu caráter identitário e de reconhecimento como sujeitas sociais de luta pela garantia e efetivação de direitos (CORSINO; ZAN, 2020).

NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO, O RACISMO SE MANIFESTA DE VÁRIAS FORMAS

Acesso Desigual à Educação: O racismo pode afetar o acesso de grupos marginalizados à educação de qualidade. Barreiras econômicas, sociais e culturais muitas vezes prejudicam o acesso equitativo à educação, levando a disparidades nos níveis de desempenho e sucesso acadêmico.

Currículos Eurocêntricos: Currículos que não incluem perspectivas culturais diversas ou não abordam adequadamente a história e as contribuições de grupos raciais marginalizados podem perpetuar estereótipos e distorções prejudiciais.

Estereótipos e Preconceitos: O ambiente escolar pode refletir e perpetuar estereótipos raciais, contribuindo para um clima em que os alunos de grupos minoritários são tratados de maneira discriminatória ou são desencorajados a buscar oportunidades acadêmicas.

(..) as escolas públicas de ensino médio no Brasil, até recentemente, eram restritas a jovens das camadas altas e médias da sociedade, os "herdeiros", segundo Bourdieu, com uma certa homogeneidade de habilidades, conhecimentos e de projetos de futuro. A partir da década de 1990, com a sua expansão, passam então a receber um contingente cada vez mais heterogêneo de alunos, marcados pelo contexto de uma sociedade desigual, com altos índices de pobreza e violência, que delimitam os horizontes possíveis de ação dos jovens na sua relação com a escola. Esses jovens trazem consigo para o interior da escola os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente, interferindo nas suas trajetórias escolares e colocando novos desafios à escola (DAYRELL, 2007, 1114).

Desigualdades Disciplinares: Muitas vezes, estudantes de cor são disciplinados de forma desproporcional em comparação com seus colegas brancos. Isso pode criar um ciclo de desengajamento escolar e afetar adversamente suas trajetórias educacionais.

Falta de Diversidade Educacional: A presença limitada de educadores e líderes educacionais de grupos minoritários pode contribuir para a falta de representação e para a percepção de que o sistema educacional não valoriza a diversidade.

Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso. Os conceitos de negro e branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico. Politicamente, os que atuam nos movimentos negros organizados qualificam como negra qualquer pessoa que tenha essa aparência. É uma qualificação política que se aproxima da definição norte americana. Nos EUA não existe pardo, mulato ou mestiço e qualquer descendente de negro pode simplesmente se apresentar como negro (MUNANGA, 2004, P. 52).

Ambientes Hostis: O racismo pode levar à criação de ambientes hostis para alunos de grupos minoritários, afetando seu

bem-estar emocional e psicológico e prejudicando seu aprendizado.

Para combater o racismo na educação, é essencial adotar abordagens antirracistas. Isso inclui:

Currículos Inclusivos: Desenvolver currículos que reflitam uma variedade de perspectivas culturais e históricas, incluindo a história e as contribuições de grupos marginalizados.

Formação de Educadores: Oferecer treinamento e desenvolvimento profissional para educadores sobre questões de racismo, preconceito e

discriminação, a fim de criar ambientes inclusivos e equitativos.

Promoção da Conscientização Crítica: Fomentar a conscientização crítica entre os alunos, capacitando-os a questionar estereótipos, reconhecer o racismo e advogar por mudanças.

Assim, por corresponder a uma estrutura, o racismo não está apenas no plano da consciência – a estrutura é intrínseca ao inconsciente. Ele transcende o âmbito institucional, pois está na essência da sociedade e, assim, é apropriado para manter, reproduzir e recriar desigualdades e privilégios, revelando-se como mecanismo colocado para perpetuar o atual estado das coisas. Trata-se de um elemento estrutural no Brasil porque formatado desde a vigência do escravismo colonial como modo de produção (BERSANI, 2017, p. 381).

Políticas Antidiscriminação: Implementar políticas e medidas que promovam a igualdade, a diversidade e a inclusão em todas as áreas da educação.

Valorização da Representatividade: Garantir que os educadores e o pessoal escolar reflitam a diversidade da comunidade escolar e que os alunos tenham modelos que se assemelhem a eles.

Em última análise, a educação tem o poder de ser uma força transformadora na luta contra o racismo. Ao adotar uma abordagem antirracista e criar ambientes educacionais inclusivos, podemos trabalhar para eliminar as desigualdades raciais e promover a justiça e a igualdade para todos os alunos.

COMBATENDO O RACISMO NO AMBIENTE ESCOLAR

Combater o racismo nas escolas é uma responsabilidade crucial para criar um ambiente educacional inclusivo, equitativo e respeitoso para todos os alunos. Aqui estão algumas estratégias e abordagens eficazes para enfrentar o racismo nas escolas:

Currículos Diversificados: Desenvolva currículos que incluam uma ampla variedade de perspectivas culturais e históricas. Isso ajuda os alunos a compreenderem a riqueza da diversidade e a reconhecerem a contribuição de diferentes grupos étnicos para a sociedade.

Formação de Educadores: Proporcione treinamento contínuo para educadores sobre questões de racismo, preconceito e discriminação. Isso ajuda os educadores a reconhecerem suas próprias tendências inconscientes e a adotarem práticas pedagógicas antirracistas.

Ambientes Inclusivos: Crie um ambiente escolar seguro e inclusivo, onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados. Promova uma cultura de respeito mútuo e sensibilidade cultural.

Discussões Abertas: Incentive o diálogo aberto e honesto sobre questões de racismo e discriminação. Crie espaços para que os alunos compartilhem suas experiências, dúvidas e preocupações.

Literatura e Recursos Antirracistas: Inclua literatura e materiais didáticos que abordem questões de diversidade, racismo e justiça social. Isso permite que os alunos explorem tópicos relevantes de maneira crítica.

Eventos e Atividades Culturais: Promova eventos, palestras e atividades que celebrem diferentes culturas e grupos étnicos. Isso ajuda a aumentar a conscientização sobre a diversidade e a criar um senso de pertencimento.

Liderança e Políticas Antirracistas: Garanta que a liderança escolar esteja comprometida com a promoção da igualdade e da diversidade. Desenvolva políticas escolares que proíbam explicitamente o racismo e promovam uma cultura de respeito.

Parcerias com a Comunidade: Trabalhe em parceria com grupos da comunidade, organizações e especialistas em questões raciais. Isso pode enriquecer as abordagens antirracistas e proporcionar recursos adicionais.

Empoderamento dos Alunos: Capacite os alunos a se tornarem defensores da igualdade e da justiça. Incentive-os a liderar iniciativas antirracistas, clubes de diversidade ou projetos de conscientização.

Avaliação Contínua: Avalie regularmente as práticas, políticas e a cultura escolar para identificar áreas onde o racismo possa persistir e implementar melhorias necessárias.

Lembrando que combater o racismo é um processo contínuo que requer comprometimento e esforço de toda a comunidade escolar. Ao adotar práticas antirracistas e criar um ambiente onde todas as vozes são ouvidas e respeitadas, as escolas podem desempenhar um papel significativo na construção de um futuro mais justo e igualitário.

POLÍTICAS E LEIS ANTIRACISTAS

Políticas e leis antirracistas são instrumentos essenciais para combater o racismo, promover a igualdade e garantir que todas as pessoas tenham seus direitos respeitados, independentemente da sua origem étnica ou racial. Essas políticas e leis visam desmantelar estruturas discriminatórias, promover a diversidade e criar um ambiente de respeito e inclusão. Aqui estão alguns exemplos de políticas e leis antirracistas:

Leis de Igualdade Racial: Muitos países têm leis que proíbem a discriminação racial em todas as esferas da sociedade, incluindo educação, emprego, habitação e serviços públicos. Essas leis buscam garantir que todas as pessoas sejam tratadas com equidade, independentemente da sua raça.

Políticas de Diversidade: Organizações públicas e privadas podem implementar políticas que incentivem a diversidade e a inclusão em suas equipes e operações. Isso pode envolver a promoção de ambientes de trabalho culturalmente sensíveis e a celebração da diversidade.

Educação Antirracista: Políticas educacionais que promovem a inclusão de perspectivas culturais diversas nos currículos, além de treinamento para educadores sobre questões de racismo e diversidade.

Combate ao Discurso de Ódio: Leis que criminalizam o discurso de ódio e a incitação à violência baseados em raça, religião ou etnia, visando prevenir a disseminação de discursos racistas e prejudiciais.

Leis de Crimes de Ódio: Leis que agravam as penas para crimes que foram cometidos com motivação racista, visando dissuadir e punir a discriminação e o preconceito.

Compensação por Injustiças Históricas: Algumas nações têm implementado políticas para compensar as injustiças históricas cometidas contra grupos étnicos específicos, como desapropriação de terras ou violações de direitos humanos.

Monitoramento e Relatórios de Desigualdade Racial: Governos podem criar agências ou instituições responsáveis por monitorar e relatar dados sobre desigualdades raciais em áreas como saúde, educação, emprego e justiça.

Campanhas de Sensibilização: Governos e organizações não governamentais podem lançar campanhas de conscientização pública sobre a importância da igualdade racial e a desconstrução de estereótipos.

Promoção da Participação Cívica: Incentivar a participação ativa de grupos minoritários na política e no processo decisório, garantindo que suas vozes sejam ouvidas.

É importante ressaltar que a implementação eficaz de políticas e leis antirracistas requer não apenas a aprovação legal, mas também um comprometimento real com a mudança social. O envolvimento de toda a sociedade, incluindo governos, instituições, comunidades e indivíduos, é fundamental para garantir que o racismo seja enfrentado de maneira abrangente e sustentável.

EXEMPLOS ANTIRACISTAS NAS ESFERAS EDUCACIONAS QUE DERAM CERTO

Existem vários exemplos de abordagens e políticas antirracistas nas esferas educacionais que tiveram um impacto positivo na promoção da igualdade, da inclusão e na redução do racismo. Aqui estão alguns exemplos notáveis:

Cotas em Universidades: Países como o Brasil e os Estados Unidos implementaram políticas de cotas raciais em universidades para aumentar a representação de grupos historicamente marginalizados, como negros e indígenas, nos campi. Essas políticas visam corrigir desigualdades históricas no acesso à educação superior.

Currículos Multiculturais: Em alguns países, como o Canadá, escolas adotaram currículos que incluem perspectivas culturais diversas e histórias de grupos étnicos minoritários. Isso ajuda a promover a compreensão intercultural e a valorização da diversidade.

Formação de Educadores: Muitas instituições educacionais oferecem programas de formação para educadores sobre questões de racismo, diversidade e inclusão. Isso capacita os educadores a reconhecerem e abordarem questões de discriminação em sala de aula.

Clubes e Atividades de Conscientização: Algumas escolas estabeleceram clubes e grupos de conscientização antirracista, nos quais os alunos podem discutir abertamente questões de racismo, compartilhar experiências e promover a mudança.

Campanhas de Sensibilização: Algumas instituições educacionais lançaram campanhas de sensibilização para promover a conscientização sobre o racismo e desconstruir estereótipos. Essas campanhas podem incluir palestras, workshops e eventos culturais.

Ações de Representação: Escolas que promovem a representação diversificada em materiais didáticos, atividades escolares e eventos. Isso ajuda a criar um ambiente em que todos os alunos se sintam valorizados.

Diálogo Aberto e Inclusivo: Algumas escolas adotaram a prática de promover o diálogo aberto sobre questões raciais, convidando educadores, alunos e famílias a participarem de discussões construtivas sobre como enfrentar o racismo.

Monitoramento de Dados: Instituições que coletam e analisam dados sobre o desempenho acadêmico, disciplina e outros indicadores, a fim de identificar disparidades raciais e implementar estratégias de intervenção.

Ações de Sensibilização na Comunidade: Escolas que colaboram com organizações locais e a comunidade para promover eventos de sensibilização, palestras e workshops sobre racismo e inclusão.

Promoção de Líderes Diversificados: Instituições que incentivam a diversidade em posições de liderança, como diretores de escola e membros de conselhos escolares.

Embora esses exemplos sejam positivos, é importante notar que a luta contra o racismo é contínua e requer um compromisso constante. A implementação bem-sucedida de políticas e práticas antirracistas exige a participação ativa de educadores, líderes escolares, alunos e comunidades, além de uma reflexão constante sobre como melhorar e adaptar as abordagens.

CONCLUSÃO

À medida que concluímos esta exploração sobre o antirracismo, fica evidente que a luta contra o racismo é uma jornada contínua e essencial para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. O racismo não é um problema isolado, mas sim uma manifestação enraizada em sistemas sociais e históricos que perpetuam desigualdades e prejudicam vidas. Como tal, a resposta ao racismo deve ser igualmente abrangente, envolvendo não apenas indivíduos, mas também instituições, governos e a sociedade como um todo.

A importância do antirracismo transcende as fronteiras geográficas e culturais. Em todos os cantos do mundo, pessoas estão se unindo para desafiar as estruturas de poder e os preconceitos que alimentam o racismo. A conscientização e a educação têm um papel crucial nesse processo, permitindo que indivíduos compreendam a natureza complexa do racismo, reconheçam seus próprios privilégios e preconceitos, e se tornem defensores da igualdade.

A educação desempenha um papel central na luta antirracista. Escolas e instituições educacionais têm a responsabilidade de criar ambientes onde a diversidade seja valorizada, as vozes de grupos marginalizados sejam ouvidas e a história e as contribuições de diferentes culturas sejam reconhecidas. A inclusão de perspectivas antirracistas nos currículos, a formação de educadores e a promoção do diálogo aberto são passos fundamentais para a criação de um ambiente educacional que promova a justiça social.

Além disso, políticas e leis antirracistas são instrumentos vitais para a mudança. A implementação de ações afirmativas, a criminalização do discurso de ódio e a promoção da igualdade racial por meio de medidas legislativas são passos concretos em direção a uma sociedade mais equitativa. No entanto, é fundamental que essas políticas sejam apoiadas por um compromisso genuíno com a transformação social, e não apenas por uma busca de conformidade superficial.

A luta contra o racismo não é isenta de desafios. Ela exige a superação de resistências, a desconstrução de preconceitos arraigados e a perseverança em face da adversidade. No entanto, é uma luta que vale a pena, pois é uma luta por uma sociedade onde todas as pessoas tenham igualdade de oportunidades, sejam respeitadas em sua diversidade e possam prosperar sem o peso do racismo.

Como indivíduos, temos o poder de contribuir para a mudança. Cada ato de solidariedade, cada conversa difícil e cada esforço para confrontar o racismo em nossas próprias vidas são passos em direção a um futuro mais justo. Juntos, podemos construir uma sociedade onde o antirracismo não seja apenas uma resposta a um problema, mas sim uma forma de vida. Uma sociedade onde o respeito à dignidade humana seja o alicerce sobre o qual construímos nossas relações, nossas instituições e nosso futuro. A jornada é longa, mas é uma jornada necessária em direção à igualdade e à justiça que todos merecem.

Em síntese, o combate ao racismo é uma missão inadiável e urgente que requer a participação e ação de todos. Nossa sociedade é composta por uma rica tapeçaria de culturas, etnias e experiências, e é nosso dever garantir que cada fio dessa tapeçaria seja valorizado e respeitado. O antirracismo não é apenas uma ideia abstrata, mas um compromisso prático de criar um mundo onde todas as pessoas possam viver com dignidade, justiça e igualdade.

A transformação necessária começa em cada um de nós. Exige introspecção para reconhecer nossos próprios preconceitos e privilégios, e coragem para enfrentar os sistemas e estruturas que perpetuam a desigualdade. A educação é uma poderosa ferramenta de mudança, e as escolas desempenham um papel crucial na formação de mentes conscientes e comprometidas. A inclusão de perspectivas antirracistas nos currículos, o incentivo ao diálogo aberto e o combate a estereótipos prejudiciais são passos fundamentais.

As políticas antirracistas são os alicerces sobre os quais construímos uma sociedade mais justa. Ações afirmativas, leis contra o discurso de ódio e o compromisso de combater o racismo em todas as suas manifestações são essenciais para alcançar mudanças sistêmicas e duradouras. A justiça racial não é apenas uma questão de bem-estar indivi-

dual, mas um princípio fundamental para uma coexistência harmoniosa e uma sociedade verdadeiramente democrática.

O caminho adiante pode ser desafiador, mas é através da colaboração, do aprendizado mútuo e da determinação coletiva que podemos superar as barreiras que o racismo impõe. É tempo de reconhecer que o antirracismo não é uma opção, mas um imperativo moral e social. Ao defender a igualdade de oportunidades, ao promover a valorização da diversidade e ao rejeitar qualquer forma de discriminação, estamos moldando um mundo onde as gerações futuras possam crescer em um ambiente de respeito e aceitação.

O antirracismo é uma jornada rumo a um futuro mais brilhante, e cada passo que damos é um testemunho do nosso compromisso em construir uma sociedade onde todos tenham o direito de viver, aprender e prosperar sem o fardo do racismo. Essa jornada é de todos nós, e é através dela que reafirmamos o valor intrínseco de cada ser humano e abrimos caminho para um mundo onde a igualdade e a justiça sejam realidades palpáveis, não apenas sonhos.

REFERÊNCIAS

BERSANI, H. Racismo estrutural e o direito à educação. Revista Educação em Perspectiva. Viçosa, v.8, n.3, p. 380 – 397, set./dez. 2017.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educação & Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 100. Especial, p. 1105 – 1128, out. 2007.

CONSINO, Luiz Nascimento; ZAN, Dirce Djanira. Juventude negra, Ensino Médio e democracia: a luta pela escola. Revista Educação, Democracia e Diferença, Curitiba, v. 36, 202o. p. 1-20.

MARTINS, Francisco André Silva. É possível construir um outro continente africano na escola? Revista ABPN, v. 4, n. 8, jul-out 2012. p. 170-191.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. O negro no Brasil de hoje. São Paulo: Global Editora, 2016.

A PEDAGOGIA E A PSICOMOTRICIDADE: UMA CONVERSA SOBRE A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO PARA ALUNOS COM TDAH

MARIA MADALENA IOVONOVICH

RESUMO

Este artigo tem como objetivo revisar a literatura sobre a produção acadêmica, com foco no aspecto clínico e educacional do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, com o objetivo de uma compreensão abrangente dessa síndrome, que exige conhecimento do educador para ajudar as crianças com o transtorno a superarem as barreiras que os impedem de aprender. O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade está presente em sala de aula e deixa ao professor a responsabilidade de desenvolver estratégias pedagógicas para melhorar o desempenho acadêmico dessas crianças, o que exige o estudo dos diferentes ângulos que permeiam esse transtorno e suas peculiaridades, aspectos clínicos e educacionais. Relevante para complementar a prática pedagógica com esses alunos.

Palavras-Chaves: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade; Desempenho escolar; Prática docente.

INTRODUÇÃO

Uma das preocupações do meio educacional são os fatores que dificultam o aprendizado do aluno. As dificuldades de aprendizagem escolar como a falta de concentração dos alunos e um comportamento discrepante daquele que é esperado para a faixa etária relacionam-se a fatores diversos, e que nem sempre possuem uma resolução fácil.

Este trabalho de pesquisa tem como tema: a pedagogia e a psicomotricidade: uma conversa sobre a importância do desenvolvimento para alunos com TDAH, e a análise apontou para um tratamento amplo, a partir de avaliação com equipe multiprofissional. Os resultados precisam estabelecer um protocolo abrangente, que agregue a participação de outros profissionais como psicoterapêuticas, fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicólogos e neuropsicólogo entre outros, que garanta a precisão diagnóstica, descarte outras possibilidades e investigue fatores concorrentes para dificuldades apresentadas pela criança.

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma das possibilidades diagnósticas quando a criança apresenta desatenção e hiperatividade em níveis que acarretem prejuízos ao seu aprendizado. Porém, necessita-se de um diagnóstico multiprofissional do transtorno feito juntamente com familiares e professores, pois a manifestação de sintomas durante curtos períodos, como de dois a três meses não caracteriza necessariamente a síndrome.

Após o diagnóstico, a criança é encaminhada para o tratamento de psicomotricidade, que consiste também na orientação da família e da escola, havendo um suporte com terapia especializada e uso de medicamentos quando necessário, caracterizando um tratamento multimodal, que visa à adaptação do meio familiar e escolar a fim de torná-los propícios para o desenvolvimento pleno da criança diagnosticada com TDAH.

Na escola, os docentes da pedagogia, precisam ter um preparo, ter conhecimento e estudo do TDAH para elaborar estratégias pedagógicas que contemplem as limitações e capacidades desses alunos, para que os mesmos avancem na aprendizagem.

Esse conhecimento deve permear os aspectos clínicos e educacionais do transtorno, para que o docente consiga entender os múltiplos aspectos da síndrome, para reconhecê-la em seus sintomas e intervir junto a uma equipe multidisciplinar.

Por fim, exige-se cautela na diferenciação entre os sintomas de TDAH e as características de um comportamento desencadeado por fatos externos pelos quais a criança esteja lidando e que não necessariamente relação com alguma patologia.

OBJETIVO:

Analisar qual método de aprendizagem é mais eficaz para uma criança com TDAH.

METODOLOGIA

De acordo com Mattos (2015), trata-se de uma pesquisa exploratória utilizando-se de dados disponíveis em fontes bibliográficas, sendo a busca pelos documentos realizadas nas bases de dados Google Acadêmico.

O objetivo dessa análise documental foi investigar o cenário da formação de professores no ensino regular. Para o levantamento bibliográfico foram utilizadas a combinação das palavras-chaves: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade; Desempenho escolar; Prática docente.

Foram considerados livros, artigos de revisão, dissertações de

mestrado e teses de doutorados, documentos legais e relatórios institucionais publicados nessas bases de dados escritos em português, e autores como: Lopes (2016), Cruz (2016), Signor (2016) e Rohde (2000).

Como critérios de inclusão os documentos deveriam referir-se a estudos relacio-

nados à graduação de Pedagogia, conteúdos práticos e teóricos e como critérios de exclusão os documentos que mesmo relacionados à educação básica, não apresentaram dados referentes a essa modalidade de ensino.

DESEMPENHO ESCOLAR

As dificuldades de aprendizagem configuram-se como grandes preocupações dos educadores ao lidarem com uma classe escolar, pois impedem que o aprendizado aconteça de forma plena, o que pode culminar no fracasso escolar. Para entender este fenômeno é preciso esmiuçar alguns aspectos que possivelmente contribuam para situações como a falta de concentração dos alunos, por exemplo.

O processo de aprendizagem, por ser complexo, envolve fatores além do ambiente educacional, mas que influenciam diretamente no desempenho escolar, sendo eles: fatores físicos, pedagógicos, sociais e inclusive familiares. Portanto, quando há alguma disfunção em um desses elementos, torna-se essencial o trabalho conjunto de alguns profissionais para o alcance do êxito escolar. Para uma melhor abordagem das necessidades dos alunos, os educadores precisam saber identificar os problemas de aprendizagem e suas origens.

Os problemas de aprendizagem podem ser ocasionados por um distúrbio ou uma dificuldade. O Distúrbio de Aprendizagem (DA) está relacionado à disfunção do sistema nervoso central que pode causar alguns transtornos específicos prejudicando a aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e do raciocínio matemático, sendo que a Dificuldade Escolar (DE) tem relações com fatores externos ao sujeito que também interferem no aprendizado.

A desatenção, a hiperatividade ou a impulsividade como sintomas isolados podem resultar de muitos problemas na vida de relação das crianças, ou seja, se faz necessária cautela no diagnóstico desses sinais que podem representar problemas no convívio da criança ou sintomas do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

RESULTADOS

Historicamente, os indivíduos com TDAH tiveram muitos nomes: Déficit de Controle Moral, Síndrome de Inquietação, Lesão Cerebral Mínima, Reação Hipercinética Infantil, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e sem, até chegarem ao termo que conhecemos hoje. Junto com essas mudanças de rótulo, gradativamente se desenvolveram pesquisas no âmbito clínico com o objetivo de compreender os processos neuropsicológicos apresentados pela síndrome, com avanços capazes de permitir o correto diagnóstico e tratamento de crianças com TDAH, a fim de proporcionar-lhes uma qualidade de vida em seu ambiente social.

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é apontado como um possível diagnóstico para estudantes que apresentam determinados comportamentos diferentes dos esperados para sua faixa etária e que causam algum tipo de prejuízo no desenvolvimento. Porém, cabe ressaltar que nem toda dificuldade é necessariamente um transtorno e essa diferença indica a metodologia que o professor aplicará aos seus alunos.

Pelas suas especificidades, o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade/impulsividade é dividido em três categorias, a saber: TDAH com predomínio de sintomas relacionados à desatenção; TDAH com predomínio de sintomas de hiperatividade/impulsividade e TDAH combinado. Essas categorias foram estabelecidas pela CID 11, sigla que se refere à quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, produzido pela Associação Americana de Psiquiatria.

Ressalta-se a importância do diagnóstico multidisciplinar do transtorno para que familiares e professores possam começar a acompanhar a manifestação dos sintomas durante curtos períodos, como dois a três meses, que aparecem após algum acontecimento na vida da criança, como, por por exemplo, a separação dos pais não faz necessariamente parte da condição de TDAH.

Os sintomas do TDAH aparecem precocemente, geralmente coincidindo com o início da fase escolar, pois ficam mais evidentes quando expostos à rotina escolar. Nesse período, os sintomas normalmente prejudicam o aprendizado do aluno com a síndrome.

O diagnóstico de TDAH pode ser considerado um "diagnóstico dimensional", ou seja, todos nós temos alguns dos sintomas, em intensidade variada, mas isso não significa necessariamente que sejamos acometidos pelo transtorno, se eles não interferirem no desenvolvimento. (MATTOS, 2015, p.24).

Crianças com TDAH parecem sonhar acordadas (os professores podem perceber isso antes dos pais) e muitas vezes demoram mais para copiar o quadro e fazer a lição de casa (porque estão constantemente "voando"). Por desatenção, cometem muitos erros: cometem erros "absurdos" em cálculos matemáticos (sinais, vírgulas), cometem erros de acentuação ou pontuação, entre outras coisas. E continuam apagando ou apagando o que escrevem. (MATTOS, 2015, p.59).

O desenvolvimento psicomotor adequado para cada faixa etária é utilizado como parâmetro para identificar sintomas de TDAH. Para que uma criança seja considerada com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, deve ser feito um diagnóstico

que demonstre a presença de 6 ou mais aspectos de ambos os domínios do transtorno (hiperatividade/impulsividade ou desatenção). Esses sintomas devem estar evidentes em todos os ambientes visitados pela criança, como escola e casa, e devem estar presentes em todos os momentos do período do diagnóstico. Se forem apresentados apenas em um ambiente específico, podem representar um problema específico que afeta a criança naquele ambiente especifico e não constituem um transtorno.

A desatenção é caracterizada pelas seguintes características: dificuldade em identificar detalhes ou cometer erros por descuido nas atividades escolares; dificuldade em focar a atenção nas atividades que estão sendo realizadas; parece não ouvir quando alguém fala com ele; não cumprimento de instruções estabelecidas e não cumprimento de tarefas, seja na escola, em casa ou no trabalho; distrair-se facilmente com acontecimentos alheios e ter esquecimento diário.

A atenção é um processo ordenado para capturar informações do ambiente em que vivemos. A atenção seleciona e hierarquiza todos os estímulos que recebemos de uma forma que sugere que o ruído externo de um ônibus passando na rua é menos importante do que a palestra que estamos assistindo. Por isso, a atenção é muito importante nos processos de aprendizagem. 80% dos casos de TDAH são meninos, deve-se ressaltar que esse diagnóstico não deve ser feito levianamente e baseado apenas na aparência. Hoje em dia é muito comum que crianças inquietas sejam classificadas como tendo TDAH, porém é normal que as crianças apresentem atividade motora excessiva, mas em certos casos quando pedimos para elas se sentarem e ficarem imóveis, algumas crianças podem até desenvolver comportamento mais agitado e, na verdade, apenas 7% dos casos beneficiam de medicação, o melhor tratamento envolve a mudança de atitudes e o incentivo dos pais e professores. Crianças diagnosticadas com TDAH geralmente apresentam agitação e impulsividade, não seguem as regras e disciplinas estabelecidas no ambiente escolar e seus relacionamentos são afetados por isso. Quando predomina a desatenção, a criança pode ter dificuldade em realizar as tarefas escolares ou realizá-las de forma desorganizada e distraída, sem prestar atenção ao objetivo da atividade.

[...] a dificuldade de encontrar um "marcador biológico" para o TDAH reside no fato de que a criança "perfil TDAH" não é desatenta e /ou hiperativa e ponto. Há uma imensa heterogeneidade manifestada em comportamentos e atitudes que se diferenciam a depender de uma série de fatores, sobretudo interacionais e contextuais (SIGNOR; SANTANA, 2016, p.50).

O papel da avaliação neurológica é o de descartar a possibilidade de que haja patologias neurológicas que estejam mascarando o quadro sintomático do TDAH, o que a torna importante como reforço do diagnóstico inicial. Há doenças que podem ou não estar associadas ao TDAH, confundindo-se os sintomas deste com a dislexia e a depressão.

Atualmente ainda não foi descoberta a cura o TDAH, porém existem algumas abordagens terapêuticas capazes de amenizar os sintomas e que permitem que as pessoas com o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade possam desenvolver habilidades, viver com qualidade, alcançarem os seus objetivos e se inserirem socialmente.

DISCUSSÃO

O tratamento do TDAH abrange os aspectos individuais que o transtorno pode causar na pessoa. Cada criança, adolescente ou adulto com o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade responde de maneira diversa ao tratamento proposto, portanto, é tão imprescindível o acompanhamento de uma equipe múltipla formada por médicos, psicólogos, educadores e outros profissionais que forem necessários. Por ser multifacetado, esse tratamento engloba intervenções psicoterápicas e farmacológicas de modo concomitante.

Essa forma de abordagem combinada também chamada de multimodal consiste no uso de medicamentos juntamente com a utilização de recursos complementares para melhorar a qualidade de vida do paciente, podendo incluir a utilização de intervenções psicoterápicas, fonoaudiológicas, psicopedagógicas, mudanças no estilo de vida, além do uso de recursos tecnológicos e ajustes no ambiente no qual o paciente vive.

As intervenções no âmbito escolar são necessárias e importantes. Essas intervenções devem ter como foco a melhora do desempenho escolar. Para isso, os educadores deveriam ser orientados quanto à estruturação da sala de aula com uma quantidade reduzida de alunos, adaptando-se também a rotina diária consistente e um ambiente escolar previsível e consistente que ajude as crianças a manterem o controle emocional.

Segundo Araújo (2002), O tratamento do TDAH inclui orientação à família e à escola, um suporte com terapia especializada e uso de medicamentos. Desta forma, em casa, os pais devem estabelecer normas de comportamento bem claras e definidas, evitar o castigo excessivo a criança e fornecer espaço físico com poucos fatores de distração. Já a escola, precisa que os professores conheçam as especificidades do TDAH, para viabilizar a relação com o aluno e, assim, equilibrar a dedicação dada aos demais em sala de aula com certa atenção maior àquele aluno em particular.

Sentar-se próximo à professora, turmas pequenas, são detalhes que possam

dispersar a atenção do aluno, permissão especial para ter mais tempo a fim de completar tarefas sem punições, ou tarefas menos longas, aumentando gradualmente. Em meio a tantos problemas enfrentados em sala de aula, a falta de atenção é o mais comum e encontrado ,pois muitas crianças não conseguem aderir, ou entender tudo que lhe é ensinado .

Existe uma preocupação de a escola adaptar-se a este individuo diagnosticadas com TDAH, o que desencadeia indagações de como organizar as instituições para receberem esses alunos de modo adequado.

Os problemas emocionais e os prejuízos de relacionamento desencadeados pela falta de compreensão do entorno social em relação às manifestações do TDAH, inclusive por parte dos familiares e da equipe escolar. Com isso, pode ocorrer relutância em procurar acompanhamento profissional, que habitualmente traz boas contribuições sobre como agir com esse déficit na escola, e repercussões para o aprendizado.

Segundo Mattos (2015) muitas crianças com TDAH não gostam de estudar e não gostam da escola, não criam vínculos dada sua dificuldade de relacionamento, por sua condição que as tornam impopulares. Ressalta que a atividade física é bastante recomendada para essas crianças, inclusive como facilitadora de outros aprendizados acadêmicos.

Além dos problemas para o aprendizado, que podem render maior ocorrência de reprovações, expulsões e abandono escolar, Mattos (2015) relata que os diagnosticados com TDAH estão mais propensos a acidentes, ao uso abusivo de álcool e drogas, especialmente na adolescência, maior incidência à depressão e ansiedade, maior índice de obesidade, maior risco de desemprego e divórcios se forem adultos.

Porém, é preciso cautela para diferenciar o normal do patológico, visto que para compreender é preciso considerar diversos aspectos sejam histórico, social ou cultural. Ao mesmo tempo, cada campo técnico precisa se ancorar em uma determinada concepção. Por isso, a necessidade de que o professor adquira conhecimento suficiente para identificar e auxiliar no encaminhamento ao tratamento dos alunos com TDAH.

CONCLUSÃO

De acordo com Araújo (2002), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é uma síndrome relativamente comum entre 3% e 5% dos alunos em idades escolares, requerendo do educador metodologias específicas para realizar um trabalho pedagógico que contemple este aluno. Sendo assim, é fundamental o conhecimento sobre TDAH e suas implicações na vida do aluno.

O Transtorno é sempre complexo, pois apresenta várias com formas da criança se apresentar diante da sociedade, e por isso deve ser estudado e analisado com a ajuda dos pais/familiares e principalmente da escola. Constatamos que essa parceria, quando bem-feita, ajuda a criança com transtorno opositor a se desenvolver, como as demais crianças.

Verificamos que, quando há o afeto da família, vivendo em um lar harmonioso no qual a criança se sente segura e amparada, aliado a uma educação de qualidade em que sejam garantidos os direitos do aluno com necessidades educacionais especiais, essa criança se desenvolve com mais facilidade e dignidade. A escola deve oferecer a essa criança um atendimento educacional especializado.

É importante o trabalho conjunto da escola com a família, pois as duas são as peças principais para o desenvolvimento da criança com TDAH. É o amparo e a segurança da família aliados ao atendimento educacional especializado da escola.

Com isso, conclui-se que a parceria família e escola é essencial, mas, para que isso aconteça, os profissionais da educação precisam de formação adequada que contemple a inclusão em sala de aula. Precisam conhecer o TDAH e suas particularidades, para que possam realizar uma interyenção adequada em parceria com os pais. É necessário também um interesse e comprometimento do professor na procura de uma formação continuada.

O referencial bibliográfico sobre TDAH pesquisado para a formulação deste projeto escapa do âmbito educacional e perpassa por áreas do conhecimento como neurologia, psiquiatria, psicologia, pediatria, neuropsiquiatria, saúde coletiva e até endocrinologia.

Quanto ao diagnóstico, identificou-se a necessidade de uma cautelosa análise dos sintomas mediante critérios definidos pelo DSM-5 e a coleta de dados provenientes de entrevistas do entorno social da criança, principalmente pais, familiares próximos e professores, ressaltando a importância de um diagnóstico fundamentalmente clínico.

Outro fator que apareceu recorrente no material utilizado é a discussão acerca da adaptação escolar para se receber o aluno com TDAH, respeitando as limitações que o transtorno lhe causa e adequando o ambiente e a metodologia escolar para contemplar este aluno e contribuir com o seu tratamento.

Embora diversos estudos tenham enaltecido os efeitos benéficos que as medicações proporcionam aos portadores de TDAH, é discutido em alguns artigos da base de dados a hipermedicalização das crianças, sugerindo a tentativa de controle de caracte-

rísticas inerentes à infância e à adolescência e de medicalizar a vida.

O diagnóstico perpassado por controvérsias, no que diz respeito a sua definição, etiologia, diagnóstica e tratamento. As discussões referentes ao uso do psicotrópico para controlar os sintomas do TDAH são inúmeras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MATTOS, Paulo. No Mundo da Lua: Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH. Associação Brasileira do Déficit de Atenção - ABDA.16ª edição. São Paulo, 232 p., 2015.

ROHDE, Luis Augusto et al. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. Revista Brasileira de Psiquiatria, [s.l.], v. 22, n. 2, p.07-11, dez. 2000. FapUNIFESP (SciELO).

SIGNOR, Rita de Cassia Fernandes; BERBERIAN, Ana Paula; SANTANA, Ana Paula. A medicalização da educação: implicações para a constituição do sujeito/aprendiz. Educação e Pesquisa, [s.l.], v. 43, n. 3, p.743-763, 3 nov. 2016. FapUNIFESP (SciELO).

Cruz, Bruna de Almeida.; Lemos, Flávia Cristina Silva.; Piani, Pedro Paulo Freire, Brigagão, Jacqueline Isaac Machado: Psicologia Social Comunitária e Saúde Mental: Uma Crítica à Produção do TDAH e a Administração de Drogas para Crianças Estud, Psic vol 20 no 3 jul./ set 2016.

Lopes, Rafaela Ramos de Oliveira. Estudo da Influência da Utilização de Medicamentos na Qualidade de Vida de Crianças e Adolescentes Diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Dissertação jan. 2016.

O BRINCAR E IMAGINAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA ODETE RIBEIRO DOS SANTOS

RESUMO

Todos os ambientes da Educação Infantil devem ter espaço para o brincar. Toda criança, cada uma em seu tempo e ambiente cultural, brinca. Pode ser de mamãe, princesa, fada, policial, astronauta, doceira, motorista de caminhão, boiadeiro e tudo mais que a imaginação permitir. O Brincar é uma das mais importantes atividades da Educação Infantil, mesmo não estando diretamente ligada à aprendizagem de disciplinas formais. A brincadeira de faz de conta é mais comum entre crianças com três anos ou mais, mas os bebês também podem ter experiências em zonas circunscritas. Cabanas com bonecas, mamadeira e bercinhos podem ambientar os primeiros jogos de representação para eles. Nesse caso, a intervenção do adulto é fundamental para haver avanços. As crianças, que se expressam em várias linguagens e, ao mesmo tempo, são produtoras de cultura e vivenciam relações sociais e culturais, interagindo com o mundo que as rodeia, atribuindo-lhe vário significado apresentou algumas reflexões em torno de duas ações que permeiam a atividade humana: brincar e imaginar. E sobre estas atividades que este artigo vem refletir. Como criar tempos e espaços que permitam as crianças brincar e imaginar dentro dos CEIs e EMEIs.

Palavras-chaves. Brincar. Imaginar. Aprender

INTRODUÇÃO

Defendemos que a fantasia e a imaginação se fazem no ato de brincar. As experiências que as crianças devem vivenciar nos CEIs e EMEIs são somente reflexos da ação do brincar, A contação de histórias, música, arte, as experiências de natureza e sociedade e várias outras situações lúdicas devem emergir de brincadeiras. As crianças na Educação Infantil aprendem por vezes inventando e reinventando situações cotidianas através das brincadeiras vivenciadas. Segundo Brougère (2014) a brincadeira guarda relação com a comunicação e a interpretação. Além disso, ela também envolve escolhas: a criança toma a decisão de entrar na brincadeira e também constrói modalidades particulares. Sem livre escolha, ou seja, a possibilidade real de decidir, não existe mais brincadeira, mas uma sucessão de comportamentos que têm sua origem fora daquele que brinca. (BROUGÈRE.2014.p.76)
Por isso vimos a necessidade de refletirmos sobre o tempos e espaços para o desenvolvimento do criar, brincar e imaginar.

A PROPOSTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES

Quando entramos em uma unidade de Educação Infantil, o brincar e as interações estão presentes em todos os ambientes, desde o refeitório, parque ou sala de referencia. É brincando que se aprende na Educação Infantil.

A Educação Infantil dever ser:
um oásis, um lugar onde se torna criança, onde não se trabalha, onde se pode crescer, sem deixar de ser criança, onde se descobre (e se conhece) o mundo através do brincar, das relações mais variadas com o ambiente, com os objetos e as pessoas, principalmente entre elas: as crianças. (FARIA, 2003)
Dentro de todas as legislações e orientações curriculares traz a educação Infantil como base para toda Educação básica. Mostra também que o currículo deve ter foco nas múltiplas linguagens da criança.
Consoante esse entendimento, o artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, de caráter mandatário, a serem observadas na elaboração das propostas pedagógicas de cada estabelecimento de educação infantil, dispõe que,

> o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Trabalhar um currículo integral onde todas as experiências sejam trabalhadas é o objetivo das escolas infantil.
Pretendemos mostrar os benefícios que a arte traz ao desenvolvimento infantil, tanto emocional, quanto cognitivo, apoiada neste currículo integrado abrindo espaço para de linguagem musical dentro da escola, já que esta faz parte da cultura das crianças, e que as vivências artísticas se constituam em experiências vivas, agradáveis e enriquecedoras no ambiente da Educação Infantil.
Primeiramente vemos que é necessário entendermos a importância do conhecimento das fases do desenvolvimento da criança para que haja por parte do professor, interferência necessária para o desenvolvimento cognitivo e emocional, assim como inserir as linguagens artísticas na Educação Infantil assim como também expor como a musica pode ser apresentada nas EMEIs e CEIs.

AS INFÂNCIAS DIVERSAS DENTRO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Um lugar para ser criança e para se viver a infância – este é o principio norteador de todo EMEIs e CEIs atualmente.
O lugar da infância plena e integral deve promover experiências significativas, a beleza das descobertas, das aprendizagens, das

interações com o outro e com o mundo, do movimento, do brincar, da fala e da escuta qualificada. Além disso, o lugar da infância também deve ser o lugar do respeito às multiplicidades e singularidades, e principalmente do respeito e consideração aos contextos sociais, históricos e culturais de cada um, configurando a existências de múltiplas infâncias e de varias formas de ser criança. Deste modo, em conformidade com a legislação vigente o trabalho na Educação Infantil deve pautar pela necessidade de criar condições, organizar tempos e espaços, selecionar materiais de forma criativa, observar as crianças, avaliar os processos construindo registros que historiem o tempo vivido, apoiar as suas descobertas e projetos a fim de possibilitar a ampliação das experiências das crianças e de toda sua trajetória, considerados os princípios éticos (da autonomia e do respeito ás diferentes culturas e identidades), estéticos (da sensibilidade, da ludicidade e da criatividade) e políticos (do exercício da criticidade, dos direitos das crianças e da prática pedagógica democrática).
A trajetória da Educação Infantil que, apesar dos imensos desafios, o trabalho do educador da infância deve ser voltado sempre para cuidá-lo e educar. Além de também ter consciência das concepções de infâncias existentes.

CONCEPÇÕES DE CRIANÇA, INFÂNCIA E DE EDUCAÇÃO INFANTIL.

Desta forma, um dos maiores desafios das E MEIs e CEIs se configura em olhar para este caldeirão de forças, culturas, identidades, significados e configurações de sujeitos que trazem na sua existência toda formação histórico cultural do seu tempo e espaço e promover a construção de uma Pedagogia da Infância que respeite, ouçam, valorize, empodere, fortaleça e protagonize todas estas infâncias, considerando a criança em sua integralidade enquanto sujeito histórico e de direito.
Assim como sujeitos participantes e protagonistas nas sociedades em que estão inseridas, as crianças e suas formas de resistir e interrogar o mundo contribui para a consolidação de uma imagem de criança competente, ativa e crítica, repleta de potencialidades desde o seu nascimento. Ao interrogar o mundo, a vida, os adultos e o currículo elas influenciam e produzem transformações no cenário social, político e cultural.
Assim, a Educação Infantil deve configurar-se no lugar para ser criança em sua integralidade, considerando:
Na Educação Infantil as crianças têm do direito ao lúdico, á imaginação, á criação, ao acolhimento, á curiosidade, á brincadeira, á democracia, á proteção, á saúde, á liberdade, á confiança, ao respeito, á dignidade, á convivência, e a interação com seus pares para a produção de culturas infantis e com os adultos, quando o cuidar e o educar são dimensões presentes e indissociáveis em todos os momentos do cotidiano das unidades educacionais. (Orientação Normativa n° 01/13 p. 12).
Na Educação Infantil, bebês e crianças expressam, na interação com seus pares em todas as oportunidades e por meio de diferentes linguagens, o que vivem e os sentidos que constroem para as experiências vividas.
Essas formas de entender e explicar as experiências vividas são produzidas a partir das culturas adultas, em diálogo com as culturas infantis, e se revelam nas brincadeiras, nos enredos que as compõem, no uso que fazem dos objetos, dos brinquedos e dos artefatos criados, nos valores partilhados e negociados com outras crianças, nos seus interesses e interações.

BRINCADEIRAS E INTERAÇOES

Brincar e imaginar conecta-se intimamente ao pensamento e ao conhecimento e as crianças expressam esse elo (brincar-imaginar-pensar-conhecer) com simplicidade, profundidade e, por que não dizer, com poesia em seu dia a dia, quando escutadas e olhadas
Ao brincar as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes como; atenção, a imitação, memória, imaginação, capacidade de socialização por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papeis sociais.
A brincadeira é um comportamento socialmente construído, e um espaço que auxilia tanto de interação quanto de confronto aberto para que a criança, adolescentes, jovem ou adulto possa construir e elaborar sua compreensão sobre si mesmo, sua família, o grupo que o cerca e o mundo. Sabemos hoje que o lúdico não é somente um ato espontâneo que acontece porque, quem brinca quer fazer o tempo passar. Pelo contrário, quem brinca faz essas escolhas porque é através disso que também esta se preparando para saber enfrentar as mais diversas situações que a vida lhe apresenta. O que se percebe é que o aprendizado da criança se da por meio das brincadeiras, ao interagir e do conviver com os outros. As crianças aprendem de forma prazerosa.

De acordo KISHIMOTO(2001) os brinquedos, brincadeiras e jogos são inerentes na educação Infantil e não se restringem ao período do recreio logo estão relacionados a pratica diária nas salas das crianças pequenas . KISHIMOTO (2001. p.39)
A autora se refere ao brincar que não deve ocorrer só em certos momentos na escola. As atividades da Educação Infantil as atividades de corpo e movimento realizadas com as crianças devem construir aprendizagem realmente significativas.
A concepção de criança mudou muito, antes eram vistas como um adulto em miniatura, hoje tem toda uma concepção de como as crianças aprende e se desenvolve. Antes era necessário fazer atividades de lateralidade, onde ficava-se muito tempo aprendendo o que era direita e esquerda, frente e traz,

mas, nas brincadeiras esse tipo de aprendizagem se dá através de jogos onde as crianças assimilaram as regras e aprendem.

O JOGO NA EDUCAÇÃO NA INFANTIL

O movimento é a forma de comunicação predominante na vida humana. É a primeira maneira que o bebê utiliza para fazer-se entender: através dele reivindicamos algo, organizamos, descobrimos nossa relação com o mundo, objetos e pessoas. Podemos destacar que as atividades de movimento realizadas pelos alunos, cria vínculos, as crianças se uniam para realiza-las. Estas atividades são uma maneira mais eficaz deles se comunicarem, e através do movimento as crianças também se relacionam.

De acordo com a LDB, artigo 29º (1996), "a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e comunidade" (BRASIL, 1996).

Para a criança a Educação Infantil, a escola é um ambiente novo e estranho; na maioria das vezes, é a primeira vez que fica longe dos pais, e é preciso que esse afastamento seja trabalhado com muito cuidado e carinho, para não traumatizar devemos ressaltar em relação a educação infantil a importância de que os profissionais que ali se encontram precisam entender que o afastamento dos pais, talvez provoque um choque nessas crianças, podendo levar a um comportamento descontrolado, com crises de choro, berros, e outros. Atividades de adaptação onde as professoras planejam atividades de integração devem fazer parte do planejamento inicial

De acordo com a LDB, no seu artigo 30º, a Educação Infantil será oferecida em:

I - Creches, ou entidades equivalentes, para crianças até três anos de idade;

II - pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Esse espaço deve ser o mais acolhedor possível, porque é onde as crianças ficam longe do ambiente familiar.

Para que realmente a Educação Infantil seja um ambiente onde se trabalhe o Educar e Cuidar as instituições precisam elaborar sempre um projeto pedagógico, um documento onde os objetivos, valores, filosofia, metas, estejam claros.

Kishimoto (2001) destaca que deve ser fruto de trabalho coletivo de todos os profissionais, pais e comunidade. Faz-se necessário que os professores estudem, procurem saber o que, por que, e para que os conteúdos devem ser desenvolvidos nas aulas. Cada idade tem características únicas e diferentes das outras. Para que o desenvolvimento aconteça da melhor maneira, é de fundamental importância o professor ter consciência plena do processo ensino e aprendizagem. KISHIMOTO (2001.p.135)

O jogo é a atividade lúdica mais trabalhada pelos professores atualmente estimulando as várias inteligências, permitindo que a criança envolva em tudo que esteja realizando de forma significativa. É através do lúdico que o educador pode desenvolver atividades que sejam divertidas e que sobre tudo ensina as crianças a discernir valores éticos e morais.

A utilização de jogos na educação infantil desenvolve na criança a criatividade, a socialização e a inteligência múltiplas, enriquece o relacionamento entre as crianças e professor, onde adquirem novas habilidades de aprender a lidar com os resultados independentes dos resultados e aceitar os combinados, como regras, respeitar essas regras, descobre novos meios de brincar, aumentando a interação e integração, lembrando sempre que os jogos devem estar devidamente associados aos conteúdos e aos objetivos dentro da aprendizagem, auxiliando a parte teórica, tomando o ensino prazeroso apresentando opiniões para crescer ainda mais os trabalhos dos professores da área da educação infantil.

O brincar é um dos instrumentos imprescindíveis para o desenvolvimento da criança, o ato de brincar é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança, também no processo de aprendizagem da criança com ser humano, pois não trata só de um momento de diversão, mas ao mesmo tempo, acontece a formação da assimilação de conhecimentos que será levada para sua vida futura.

Com a implantação das novas tecnologias, as simples brincadeiras não deixam de ter sua relevância, elas podem tornar-se fontes de estímulo ao desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança ou ate mesmo as brincadeiras podem ser resgatadas para dentro da escola. Não podemos ignorar que há muitos benefícios em videogames e jogos de computador e que podemos fazer bom uso deles sem esquecer que principalmente na educação infantil, as crianças precisam interagir com o próprio corpo.

O brincar tem grande importância na educação infantil, principalmente no aspecto cognitivo, proporcionando á criança criatividade, com o objetivo de desenvolver suas habilidades. As brincadeiras fazem parte da infância de toda criança, pois garantem divertimento, alegria e aprendizagem. Temos várias razões para brincar, pois sabemos que é extremamente importante para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social da criança. É brincando que a criança expressa vontades e desejos construídos ao longo de sua vida, e quanto mais oportunidades a criança tiver de brincar mais fácil será o seu desenvolvimento para aprendê-lo.

Na educação infantil, por meio das atividades lúdicas a criança brinca, joga e se diverte. Ela também age, sente, pensa, aprende e se desenvolve. Podem ser consideradas, tarefas do dia-a-dia na educação infantil.

Sendo variados os motivos que induzir os educadores a apelar às atividades lúdicas e utilizá-las como um recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem.
Acredito que o brincar na Educação Infantil serve como o eixo orientador e estimulador para o desenvolvimento e o desempenho de suas atividades, e preciso que o professor tenha consciência do valor pedagógico das brincadeiras e dos jogos para a criança já desde a educação infantil.

OS JOGOS SIMBÓLICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Brougère (2004),

> A criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas. Ela brinca com o que tem à mão e com o que tem na cabeça. Os brinquedos orientam a brincadeira, trazem-lhe matéria. Algumas pessoas são tentadas a dizer que eles a condicionam, mas, então, toda brincadeira está condicionada pelo meio ambiente. Só se pode brincar com o que se tem, e a criatividade, tal como a evocamos, permite justamente ultrapassar esse ambiente, sempre particular e limitado. O educador pode, portanto, construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados. Não se tem certeza de que a criança vá agir com esse material como desejaríamos, mas aumentamos, assim, as chances de que ela o faça; num universo sem certezas, só podemos trabalhar com probabilidades. (BROUGÈRE .p. 78.2004),

Segundo Ferreira (2018)

> A característica principal das zonas circunscritas é seu fechamento em pelo menos três lados, seja qual for o material que o educador coloca lá dentro, ou que as próprias crianças levam para brincar. Dessa maneira, você pode delimitar essas áreas usando mesinhas ou cadeirinhas. Elas também podem ser constituídas por caixotes de madeira ou cabaninhas, desde que contenham aberturas. As cabaninhas podem ser criadas aproveitando o espaço embaixo de uma mesa e colocando por cima um pano que caia para os lados, contendo uma abertura, tipo porta. As cortinas também podem ser úteis para delimitar um ou dois lados. É importante que a criança possa ver facilmente a educadora, senão ela não ficará muito tempo dentro dessas áreas circunscritas. (FERREIRA. p.89. 2019.).

Diferentes maneiras de organizar o espaço e tempo dentro das unidades pode estabelecer melhorias na qualidade de ensono aprendizagem.
Pensar no tempo como elemento integrante do processo de aprendizagem requer de o professor considerar que as crianças trazem para o cotidiano do CEI e EMEIs as marcas de sua época, suas histórias pessoais.
A importância de aspectos físicos do ambiente para as interações infantis vem sendo estudada.
Sobre o brinquedo, Brougère (2004)

> Se por um lado é difícil descobrir a função do brinquedo e da brincadeira, por outro, pode-se considerar que é justamente na brincadeira que as representações do brinquedo se tornam mais claras. Portanto, a brincadeira tem o potencial de fabricar seus próprios objetos, manipulando suas imagens e modificando seus usos habituais. Ora, o brinquedo é, assim, um fornecedor de representações manipuláveis, de imagens com volume: está aí, sem dúvida, a grande originalidade e especificidade do brinquedo (BROUGÈRE, 2004. p. 14).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os princípios de equidade, igualdade, interações são propostos pelo currículo da Educação Infantil em alguns municípios traz orientações sobre o as ensinagem e as aprendizagens. Estes norteadores curriculares são princípios que possuem a intenção de trazer novos rumos para Educação Infantil. Assuntos pertinentes ao contexto de cada escola devem ser inseridos e colocados dentro do currículo porque o currículo não se encerra em si mesma e sim possibilita que as aprendizagens sejam expandidas dentro dos CEIs e EMEIs. Muito proveitoso às escolas também será o exercício de reflexão possibilitado de entender o brincar como uma ação contínua, visto que amplia a busca por uma unidade mais ativa nas decisões nas escolas de Educação Infantil ao propor que todos os segmentos participem do processo ensino e aprendizagem e que a criança possa escolher o brinquedo, quando brincar, onde brincar, com quem, a que horas iniciar a brincadeira e quando parar.
Este artigo não traz grandes novidades sobre as interações e as brincadeiras simbólicas, mas, possibilita a reflexão sobre o assunto brincar
Sente-se grande esperança que o currículo seja aberto para as intenções do professor em relação a estar atentos as escutas para as atividades sejam baseadas nos desejos que as crianças apresentam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/INEP, Volumes I, III, 1998.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

BROUGÈRE, G.O brinquedo, objeto extremo. In Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez. 1992

_____, G. A boneca industrializada, espelho

da sociedade. In Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez. 1992
_____, G..O papel do brinquedo na impregnação cultural da criança. In Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez. (Obra publicada originalmente em 1992)
COHN. Clarice. Antropologia da criança. Rio de Janeiro 2005. Ed. Zahar.1ªEd..2005
FERREIRA Maria Clotilde Rossetti (ORG.). Os fazeres na educação infantil. ED. CORTEZ.2018
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos Infantis: O jogo, a Criança e a Educação. Rio de Janeiro. Vozes, 2001.
MEDEIROS, Elita. A Educação Infantil na nova versão da Base Nacional Curricular Comum. Plataforma Cultural, 2017. Disponível em: <http://plataformacultural.com.br/educacao--infantil-nova-versao-bncc/>. Acesso em: 19 de set. de 2022.
OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky – Aprendizado e Desenvolvimento. Um Processo Sócio Histórico. São Paulo. Editora Scipione, 1997.
OLIVEIRA. Zilma de Moraes Ramos de: Jogo de Papéis, um Olhar para as Brincadeiras. Ed. Cortez.
VYGOTSKY Lev.. O Papel do Brinquedo no Desenvolvimento, em Formação Social da Mente, Pensamento e Linguagem Ed. Martins Fontes.

RESUMO

As abordagens específicas para diferentes deficiências desempenham um papel crucial na promoção da inclusão e igualdade de oportunidades para indivíduos com limitações físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais. A Educação Inclusiva é uma dessas abordagens, assegurando que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade. Para lidar com desafios específicos, como deficiência visual, são utilizados sistemas como o Braille e softwares de leitura de tela. A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é fundamental para a inclusão de pessoas com deficiência auditiva, enquanto terapias comportamentais são eficazes para indivíduos com deficiências cognitivas. A acessibilidade física é crucial para pessoas com deficiências físicas, e a musicoterapia, apesar de enfrentar desafios de personalização, acessibilidade e integração interdisciplinar, demonstra ser uma poderosa ferramenta terapêutica para melhorar o bem-estar emocional e psicológico. No entanto, para superar esses desafios, a musicoterapia exige adaptações constantes, pesquisa baseada em evidências e considerações éticas e culturais. Em última análise, essas abordagens específicas contribuem para a construção de uma sociedade mais inclusiva e acolhedora para todos.

PALAVRAS-CHAVE: Abordagens específicas; Educação inclusiva; Deficiências; Musicoterapia; Desafios; e adaptações.

SUMMARY

Disability-specific approaches play a crucial role in promoting inclusion and equal opportunities for individuals with physical, sensory, cognitive, or emotional limitations. Inclusive Education is one such approach, ensuring that all students, regardless of their needs, have access to quality education. To deal with specific challenges, such as visual impairment, systems such as Braille and screen reading software are used. The Brazilian Sign Language (LIBRAS) is fundamental for the inclusion of people with hearing impairments, while behavioral therapies are effective for individuals with cognitive disabilities. Physical accessibility is crucial for people with physical disabilities, and music therapy, despite facing challenges of personalization, accessibility and interdisciplinary integration, proves to be a powerful therapeutic tool for improving emotional and psychological well-being. However, to overcome these challenges, music therapy requires constant adaptations, evidence-based research, and ethical and cultural considerations. Ultimately, these specific approaches contribute to building a more inclusive and welcoming society for all.

KEYWORDS: Specific approaches; Inclusive education; Disabilities; Music therapy; Challenges; and adaptations.

INTRODUÇÃO

A promoção da inclusão e da igualdade de oportunidades para pessoas com deficiências é um imperativo social e ético que tem ganhado crescente atenção ao longo dos anos. A busca por abordagens específicas e eficazes para atender às necessidades individuais de cada grupo de deficiência tem sido um campo de estudo e prática fundamental no âmbito da educação inclusiva, da saúde e da sociedade em geral. Neste contexto, a educação inclusiva e a musicoterapia emergem como duas áreas de destaque, cada uma oferecendo abordagens específicas para melhorar a qualidade de vida e a participação social dessas pessoas.

A educação inclusiva, respaldada por leis e regulamentações em muitos países, busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições e necessidades específicas, tenham acesso a uma educação de qualidade no ambiente escolar regular. Ela se baseia na promoção de práticas pedagógicas que reconhecem e valorizam a diversidade, oferecendo recursos e estratégias específicas para atender às demandas individuais. Para pessoas com deficiência visual, por exemplo, isso pode envolver o uso de sistemas como o Braille, livros falados e softwares de leitura de tela. Já para pessoas com deficiência auditiva, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) desempenha um papel fundamental na comunicação e no acesso à informação.

Por outro lado, a musicoterapia é uma modalidade terapêutica que utiliza a música como meio de intervenção para promover o bem-estar emocional, psicológico e físico das pessoas. No entanto, a aplicação da musicoterapia enfrenta desafios únicos e demanda adaptações significativas em diferentes contextos. Esses desafios incluem a necessidade de personalização das abordagens terapêuticas para atender às diversas necessidades dos pacientes, a promoção da acessibilidade para pessoas com deficiências físicas, sensoriais ou cognitivas, a integração com outros profissionais de saúde e educação, a pesquisa baseada em evidências e considerações éticas e culturais.

Este texto abordará esses desafios e adaptações no uso da musicoterapia, explorando como essa abordagem terapêutica pode ser eficaz para atender às necessidades de indivíduos com deficiências, ao mesmo

tempo em que reconhece a diversidade de populações atendidas e os contextos de atuação. Ao final, será evidente que a musicoterapia, quando aplicada de maneira sensível e adaptada, desempenha um papel significativo na promoção do bem-estar e da qualidade de vida das pessoas com deficiências, complementando as abordagens da educação inclusiva e contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e acolhedora para todos.

Abordagens específicas para diferentes deficiências

As abordagens específicas para diferentes deficiências são um campo de estudo fundamental no âmbito da educação inclusiva e da promoção da igualdade de oportunidades para todas as pessoas, independentemente de suas limitações físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais. Nesse contexto, é relevante mencionar que a inclusão social e educacional das pessoas com deficiência tem evoluído significativamente ao longo dos anos, em grande parte devido ao desenvolvimento de abordagens específicas que visam atender às necessidades individuais de cada grupo de deficiência.

Uma das abordagens específicas mais estudadas e aplicadas é a Educação Inclusiva, que busca garantir a participação plena e efetiva de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, no ambiente escolar regular. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), a Educação Inclusiva é um direito de todos os alunos e implica a promoção de práticas pedagógicas que atendam às diversidades e necessidades individuais, oferecendo recursos e estratégias específicas para cada caso.

Para as pessoas com deficiência visual, por exemplo, a abordagem específica envolve o uso de recursos como o sistema Braille, livros falados e softwares de leitura de tela. O sistema Braille, desenvolvido por Louis Braille no século XIX, consiste em um sistema de escrita tátil que permite que pessoas cegas leiam e escrevam. Além disso, os livros falados são versões em áudio de textos impressos, facilitando o acesso à informação escrita. Já os softwares de leitura de tela convertem o texto exibido na tela do computador em voz ou em Braille, permitindo que pessoas com deficiência visual utilizem a tecnologia de forma eficaz (BRASIL, 2007).

No que diz respeito à deficiência auditiva, a abordagem específica inclui a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como uma ferramenta fundamental para a comunicação. A LIBRAS é uma língua visual-gestual reconhecida pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) e é utilizada por pessoas surdas e por aquelas que desejam se comunicar com elas. Além disso, a tecnologia desempenha um papel importante na inclusão de pessoas com deficiência auditiva, por meio de dispositivos como implantes cocleares e aplicativos de tradução de texto para LIBRAS.

No contexto das deficiências cognitivas, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), as abordagens específicas variam de acordo com o grau de comprometimento de cada indivíduo. A terapia comportamental, por exemplo, tem se mostrado eficaz para o desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação em crianças com TEA. Além disso, estratégias de ensino diferenciadas, como o uso de recursos visuais e a simplificação de informações, são comuns em ambientes educacionais inclusivos para atender às necessidades específicas desses alunos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

No que diz respeito às deficiências físicas, é fundamental garantir a acessibilidade física e arquitetônica, conforme estabelecido na Lei de Acessibilidade (BRASIL, 2005). Rampas de acesso, banheiros adaptados, elevadores e estacionamentos reservados são exemplos de medidas que permitem a participação plena das pessoas com deficiência em espaços públicos e privados. Além disso, tecnologias assistivas, como cadeiras de rodas motorizadas e próteses avançadas, desempenham um papel crucial na melhoria da mobilidade e da qualidade de vida dessas pessoas.

Para as pessoas com deficiências emocionais ou psicológicas, as abordagens específicas envolvem o acompanhamento por profissionais de saúde mental, como psicólogos e psiquiatras. A terapia cognitivo-comportamental, por exemplo, é uma abordagem amplamente utilizada no tratamento de transtornos de ansiedade e depressão. Além disso, programas de inclusão social e atividades terapêuticas, como a arteterapia e a musicoterapia, têm demonstrado benefícios significativos na promoção do bem-estar emocional (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, 2017).

Em resumo, as abordagens específicas para diferentes deficiências são essenciais para promover a inclusão e a igualdade de oportunidades para todas as pessoas. A educação inclusiva, o uso de tecnologias assistivas, a promoção da acessibilidade e o acompanhamento por profissionais de saúde são alguns dos pilares fundamentais para garantir uma sociedade mais inclusiva e acolhedora para todas as pessoas, independentemente de suas limitações. É fundamental que políticas públicas e

práticas sociais continuem a evoluir para atender às necessidades específicas de cada grupo de deficiência, garantindo assim um mundo mais inclusivo e igualitário para todos.

Estudos comparativos: musicoterapia versus outras modalidades

As abordagens específicas para diferentes deficiências representam um conjunto de estratégias, práticas e políticas que buscam garantir a inclusão e a igualdade de oportunidades para indivíduos que possuem limitações físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais. No contexto da educação, da saúde e da sociedade em geral, a compreensão e aplicação dessas abordagens desempenham um papel fundamental na promoção do bem-estar e da participação social de pessoas com deficiência.

A Educação Inclusiva, por exemplo, é uma abordagem amplamente reconhecida e respaldada por legislações em vários países, incluindo o Brasil. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), a Educação Inclusiva visa à oferta de ensino em escolas regulares a todos os alunos, independentemente de suas condições e necessidades específicas. Essa abordagem implica em adaptações curriculares, uso de recursos pedagógicos diferenciados e formação de professores para atender às demandas de estudantes com deficiência.

Para as pessoas com deficiência visual, a inclusão educacional envolve o uso de recursos como o sistema Braille, que é um sistema de escrita tátil desenvolvido por Louis Braille no século XIX. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) reforça a importância do Braille e outros recursos como livros falados e softwares de leitura de tela para garantir o acesso à informação e à educação de qualidade.

No caso das deficiências auditivas, a abordagem específica envolve o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), reconhecida como língua oficial no Brasil pela mesma Lei de Inclusão (BRASIL, 2015). Além disso, dispositivos como os implantes cocleares têm proporcionado avanços significativos na reabilitação e na comunicação de pessoas surdas, possibilitando-lhes uma maior integração social e educacional.

Para as deficiências cognitivas, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), as abordagens específicas variam de acordo com as necessidades individuais. Terapias comportamentais, como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), têm sido eficazes no desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação em crianças com TEA (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013). Estratégias de ensino diferenciadas, como o uso de materiais visuais e a simplificação de informações, também são comuns em ambientes inclusivos.

No que tange às deficiências físicas, é essencial garantir a acessibilidade física e arquitetônica, conforme estabelecido na Lei de Acessibilidade (BRASIL, 2005). Rampas de acesso, banheiros adaptados e outros recursos são indispensáveis para permitir a mobilidade e a participação plena de pessoas com deficiência física em espaços públicos e privados. O desenvolvimento de tecnologias assistivas, como cadeiras de rodas motorizadas e próteses avançadas, também desempenha um papel crucial na melhoria da qualidade de vida dessas pessoas.

No âmbito das deficiências emocionais ou psicológicas, as abordagens específicas envolvem o acompanhamento por profissionais de saúde mental, como psicólogos e

psiquiatras. A terapia cognitivo-comportamental, por exemplo, é amplamente utilizada no tratamento de transtornos de ansiedade e depressão (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, 2017). Além disso, programas de inclusão social e atividades terapêuticas, como a arteterapia e a musicoterapia, têm demonstrado benefícios significativos na promoção do bem-estar emocional.

Em resumo, as abordagens específicas para diferentes deficiências representam um conjunto de estratégias e práticas que visam garantir a inclusão, a igualdade de oportunidades e o pleno exercício da cidadania para todas as pessoas, independentemente de suas condições individuais. A legislação, a formação de profissionais qualificados e o uso de recursos tecnológicos são elementos essenciais para a efetiva implementação dessas abordagens e para a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

Desafios e adaptações no uso da musicoterapia

A musicoterapia é uma modalidade terapêutica que utiliza a música como meio de intervenção para promover o bem-estar emocional, psicológico e físico das pessoas. No entanto, sua aplicação enfrenta desafios e demanda adaptações significativas em diversos contextos. Neste texto, exploraremos esses desafios e as adaptações necessárias no uso da musicoterapia, considerando a diversidade de populações atendidas e os contextos de atuação.

Um dos principais desafios na musicoterapia é a necessidade de adaptar as abordagens terapêuticas para atender a uma ampla gama de necessidades individuais. Como destacado por Bonde et al. (2017), cada paciente pode apresentar diferentes características, preferências musicais e objetivos terapêuticos, o que exige que o musicoterapeuta tenha uma ampla gama de técnicas e abordagens à sua disposição. Isso implica em uma constante busca por personalização e flexibilidade na prática clínica.

Além disso, a musicoterapia também enfrenta desafios relacionados à acessibilidade e inclusão. Indivíduos com deficiências físicas, sensoriais ou cognitivas podem encontrar barreiras para participar de sessões de

musicoterapia convencionais. Nesse sentido, a adaptação de instrumentos musicais, o uso de tecnologias assistivas e a incorporação de múltiplas linguagens musicais, como a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), são abordagens que visam superar essas barreiras e garantir a participação de todos (BRUSCIA, 2014).

Outro desafio significativo na musicoterapia é a necessidade de integração com outros profissionais de saúde e educação. Em contextos hospitalares, escolares e

clínicos, a colaboração interdisciplinar é fundamental para um tratamento eficaz (HANSEN, 2019). Os musicoterapeutas devem estar preparados para trabalhar em equipe com médicos, psicólogos, terapeutas ocupacionais e outros profissionais, compartilhando informações e objetivos terapêuticos para garantir a melhor qualidade de cuidado para os pacientes.

A pesquisa em musicoterapia também apresenta desafios específicos. Embora haja um crescente interesse no campo, ainda existe uma necessidade de evidências científicas mais robustas para respaldar a eficácia das intervenções músico-terapêuticas em diversas condições clínicas. Estudos controlados e randomizados são essenciais para demonstrar os benefícios terapêuticos da musicoterapia e contribuir para sua integração em práticas de saúde e educação (SILVERMAN, 2015).

Ademais, é importante considerar os aspectos éticos e culturais na prática da musicoterapia. A confidencialidade, o respeito à autonomia do paciente e a sensibilidade às crenças e valores culturais são elementos fundamentais na relação terapêutica (BRUSCIA, 2014). O musicoterapeuta deve estar ciente das complexidades éticas envolvidas no processo terapêutico e adaptar suas práticas de acordo com as necessidades e contextos individuais.

Em conclusão, a musicoterapia é uma abordagem terapêutica poderosa, mas que enfrenta desafios significativos em sua aplicação. A adaptação constante às necessidades individuais, a promoção da acessibilidade, a colaboração interdisciplinar, a pesquisa baseada em evidências e a consideração de aspectos éticos e culturais são elementos essenciais para superar esses desafios e garantir que a musicoterapia continue a desempenhar um papel importante na promoção do bem-estar e da qualidade de vida das pessoas.

Considerações finais

Diante das complexidades e desafios intrínsecos à implementação de abordagens específicas para diferentes deficiências, bem como das adaptações necessárias no uso da musicoterapia, é possível traçar algumas considerações conclusivas que destacam a importância dessas práticas e apontam para futuras direções no campo da inclusão e da terapia musical.

Em primeiro lugar, fica claro que as abordagens específicas desempenham um papel vital na promoção da igualdade de oportunidades e na inclusão de pessoas com deficiência em diversos aspectos da vida, como educação, saúde e participação social. Através da Educação Inclusiva, adaptações curriculares e tecnologias assistivas, indivíduos com deficiências têm a oportunidade de desenvolver seu potencial e contribuir de forma significativa para a sociedade. Essas abordagens refletem os avanços na compreensão das necessidades individuais e na valorização da diversidade como um princípio fundamental.

No que diz respeito à musicoterapia, é evidente que esta forma de intervenção terapêutica desempenha um papel crucial na promoção do bem-estar emocional e psicológico. No entanto, os desafios e adaptações enfrentados por musicoterapeutas destacam a necessidade de uma abordagem flexível e personalizada. A busca constante por estratégias terapêuticas que atendam às necessidades musicais e

emocionais de cada paciente é essencial para maximizar os benefícios terapêuticos. Além disso, a colaboração interdisciplinar e a pesquisa científica rigorosa são elementos fundamentais para a eficácia da musicoterapia. A integração com outros profissionais de saúde e educação permite uma abordagem holística e coordenada para o tratamento de pacientes. A pesquisa baseada em evidências é necessária para avaliar a eficácia das intervenções músico-terapêuticas em diferentes contextos clínicos e para informar as melhores práticas.

Por fim, a consideração de aspectos éticos e culturais é crucial em todas as abordagens específicas. O respeito à autonomia, a confidencialidade e a sensibilidade cultural são valores essenciais que devem orientar as práticas terapêuticas. Cada indivíduo é único, e a personalização das abordagens terapêuticas, levando em conta suas necessidades, valores e crenças, é fundamental para o sucesso do processo terapêutico.

Em síntese, as abordagens específicas para diferentes deficiências e as adaptações no uso da musicoterapia são componentes essenciais na busca por uma sociedade mais inclusiva, que valoriza a diversidade e promove o bem-estar de todos os seus membros. À medida que continuamos a evoluir na compreensão e na aplicação dessas abordagens, é imperativo que políticas públicas, práticas clínicas e pesquisas avancem de forma colaborativa e orientada para o benefício daqueles que mais necessitam. A promoção da inclusão e do acesso igualitário a oportunidades é um objetivo digno, e é através dessas abordagens que podemos trilhar o caminho

em direção a uma sociedade verdadeiramente inclusiva e acolhedora para todos.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5). 5th ed. American Psychiatric Association, 2013.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. American Psychological Association, 2017.

BONDE, L. O. et al. Music therapy for military personnel, veterans, and their families: A critical review. Frontiers in Psychology, v. 8, p. 2002, 2017.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Lei de Acessibilidade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2000.

BRUSCIA, K. Definindo musicoterapia. 2ª ed. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2014.

HANSEN, N. Multicultural music therapy: Promoting access, equity, and intercultural competence. In: SUMMER, L.; VIEGA, M. (Eds.). International Handbook of InterMusic Therapy. Barcelona Publishers, 2019.

SILVERMAN, M. J. The impact of evidence-based practice in music therapy on the lives of people with autism. In: BRESLER, L. (Ed.). Knowing Bodies, Moving Minds:

Towards Embodied Teaching and Learning. Springer, 2015.

O TRABALHO DOCENTE NA PRÉ-ESCOLA

MICHELE DA SILVA ANDRADE SOUSA

RESUMO

Algumas instituições de educação infantil ainda demonstram dificuldades em adequar seus espaços tradicionais para transformá-lo em espaços lúdicos. Por este motivo foi pertinente desenvolver um estudo sobre espaços para as brincadeiras na educação infantil, levando em consideração os espaços fora da sala de aula. Através da revisão da literatura, foi possível discorrer acerca da trajetória dos professores da educação infantil, as mudanças na legislação, incorporando a educação infantil como a primeira etapa da educação básica; a interação entre crianças e adultos, bem como á construção de ambientes educativos, especificamente no que se refere aos espaços. Contempla-se que os espaços devem ser organizados com base na proposta pedagógica de cada instituição favorecendo a ampla circulação das crianças organizadamente. Partindo deste pressuposto, se faz necessário que as instituições de educação infantil tenham uma proposta curricular que atenda às necessidades das crianças, configurando-se como um instrumento de apoio a organização do espaço físico, a atuação dos professores, as práticas de cuidar e educar e materiais específicos.

Palavras-Chave: Educador Infantil; Lúdico; Espaço.

1. INTRODUÇÃO

Hoje a proposta curricular de algumas instituições de educação infantil é trabalhar com projetos didáticos. Os projetos didáticos são temas geradores da cultura e do cotidiano que procuram informar, advertir, criar e alertar, além de trabalhar as emoções, a linguagem o raciocínio lógico. Dentro desta proposta o professor planejará suas atividades através das brincadeiras, jogos, desenho, história, música, entre outros onde as crianças irão tecer redes de significações. Esses projetos são desenvolvidos mensalmente com a participação e avaliação das crianças.

Seria um agradável ambiente de aprendizagem para as crianças. Mas acontece que nem sempre os professores desempenham o papel de mediador do conhecimento. Isso pode acarretar em algumas armadilhas, pois o trabalho do professor vai depender de como concebe a aprendizagem e os espaços para as brincadeiras.

Percebo que o direcionamento do trabalho do educador condiz com aquilo que ele carrega como "bagagem". Acredito que esta bagagem está relacionada com a sua trajetória de vida, ou seja, seus valores morais, ideologias, costumes, sua educação familiar, escolar, política, além das experiências de sua profissão.

Ensinar e educar são um ato que exercemos constantemente em nossas vidas. Todos sem exceção podem ensinar. A grande diferença é quando esta ação se torna uma profissão. Ser educador no contexto escolar é diferente de ser um educador por qualquer outro motivo. Não pode ser uma atividade eventual e mecânica, tem que ter intencionalidade.

A relação com a criança não pode ocorrer dentro de um disciplinamento centrado nas normas e regras dita pelo professor. A postura do professor tem que atender as mudanças pedagógicas dos referencias curriculares. Aquele olhar de desaprovação, o dedo indicador apontando para o rosto, pegar pelos ombros, mandar baixar a cabeça, o castigo, já não deve (e nunca pôde) fazer parte deste contexto educativo.

Conhecer os próprios limites, enfrentar os problemas e expô-lo aos demais colegas e á equipe pedagógica são requisitos capazes de auxiliar os professores a perceber e a ultrapassar algumas defasagens ainda existentes entre a sua prática e a proposta pedagógica que a norteia. (KRAMER, 1989, p. 86).

Para atender às diversas necessidades das crianças aos seus níveis de aprendizagem é importante atentar para o que sugere o Referencial Curricular para Educação Infantil. Cabe ressaltar que, a formação do sujeito-criança e a sua compreensão em relação às diferentes áreas do conhecimento ficará sob responsabilidade de uma proposta pedagógica que alie uma concepção de criança como sujeito de direitos, cidadã, a qual é um ser que pensa, age, reflete e está situado em uma cultura, como também sob responsabilidade do educador que fará a mediação com a criança do que se tenha planejado.

2. A FORMAÇÃO INICIAL E PERMANENTE DOS PROFESSORES

A Educação Infantil é vista por alguns educadores como uma etapa que não necessita de planejamento. Este pensamento é o reflexo da formação inicial do educador de educação infantil.

A história da formação de docentes para a Educação Infantil é bastante recente, pois não havia uma preocupação com esse nível de ensino e, consequentemente, muito menos, com a qualificação de seus professores.

Durante muito tempo, a professora de Educação Infantil era identificada e reconhecida, principalmente, pela sua afetividade,

pelo seu dom maternal. Assim, reforçava-se a concepção de educadora, "forjada" através do seu perfil enquanto mulher, com o seu "dom de educar" inato. Essa qualificação profissional era específica para contratar o adulto á cuidar das crianças e interagir com elas.

Deste profissional espera-se que tenha paciência, capacidade para expressar afeto e firmeza para conduzir as crianças. Pouco se exige de elementos mais elaborados acerca do desenvolvimento infantil. Os cargos eram subdivididos em berçarista, com conhecimentos e habilidades voltados ao desenvolvimento físico das crianças; recreacionista, especialistas em lazer para orientar a infância e professor polivalente que interajam com as crianças desde o nascimento.

Dessa forma, o modelo idealizado é traduzido em "tias" boas, pacientes, carinhosas, guiadas somente pelo coração e pela intuição.

No entanto, essa concepção, baseada na feminização do magistério que atribuía atributos de gênero, ao magistério infantil vem se modificando, sobretudo, a partir da regulamentação profissional e da inserção da Educação Infantil, como nível de ensino, na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

A LDBEN foi um marco importante para o campo educacional, na ótica de alguns teóricos, pois instaurou um conjunto de reformas que vêm sendo implantadas e mobilizando vários setores educacionais, de modo mais específico, a formação docente dos profissionais da educação básica.

Portanto, os professores que possuem a formação nesse nível estão garantidos por lei, para exercer a sua profissão, nessas etapas da educação. Na citada Constituição Federal, no título II, Dos Direitos e Garantias Fundamentais, dentro do capítulo I se refere aos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, e em seu artigo 5º afirma: "XXXVI – a lei não prejudicará o direito adquirido, o ato jurídico perfeito e a coisa julgada".

Por outro lado, na atualidade, há certo consenso sobre a necessidade de formação, em nível superior, para os professores da Educação Infantil, pois o conhecimento, cada vez mais se torna complexo e diverso, demandando a necessidade de professores qualificados e competentes para atuarem em todos os níveis de ensino. O que eu pude presenciar nos cursos de formação que participei (Graduação(Pedagogia/2007 e Pós-Graduação em Educação Infantil/2009) é que há uma grande preocupação em formar o educador pesquisador com posicionamento crítico. Diante de qualquer leitura e estudos voltados a diferentes abordagens possam refletir e discutir o que está sendo informado. Enfatizam também a importância do planejamento do seu trabalho, pois estabelecendo metas, estratégias não perdem o foco de seus objetivos. O planejamento aqui é entendido como instrumento orientador do trabalho docente, como norteador das intencionalidades das professoras e como possibilitador de proceder à ampliação e diversificação dos repertórios culturais das crianças

O que mais me chamou atenção, é que neste novo modelo de formação também é exigido que o educador tenha originalidade, habilidades para realizar atividades variadas, que mantenha relações cordiais, acolhedoras e estimulantes com os seus alunos.

2.1. O papel do educador na educação lúdica

Embora, este trabalho seja o ideal a ser buscado, é difícil de ser atendida em curto prazo, principalmente, no campo da Educação Infantil que integra, há pouco tempo, a educação básica, no país. Mas isso não pode ser um impedimento para que o educador não renove sua prática.

Estes dados são importantes para abordar a questão desta temática.

O educador será um grande aliado da criança quando permite que as atividades propostas á elas sejam vivenciadas em diferentes espaços da instituição.

Desde sua infância a criança é acompanhada pelo adulto e quando entra no sistema de ensino suas particularidades entram em conflito com o que é proposto por um novo adulto (até então desconhecido por ela). Novas regras, comportamentos atitudes, gestos, entre outros, serão vivenciados pelas crianças no cotidiano escolar fazendo parte de sua jornada.

O educador solicitado a cuidar ou a brincar com a criança deve ter um comportamento que condiz com a realização das brincadeiras. Ele deve estabelecer uma ordem ou regras para que não haja brigas (que é normal entre crianças). Assim, deverá interferir nas brincadeiras quando necessário, não poderá dar opiniões ou interromper as brincadeiras com gritos e gestos indevidos, nunca deverá se mostrar impaciente ou ficar em constantes silêncios. O diálogo é importante para acrescentar o vocabulário e estimular a fala das crianças. O educador deve mostrar-se atento, disposto, sensível e prestativo as solicitações das crianças, além de criar novas brincadeiras e possibilitar a criatividade para novas invenções. As brincadeiras devem se estender para além das salas de aula, explorando os espaços externos e até mesmo para dentro da comunidade, mostrando as crianças os riscos e perigos existentes em seu bairro e qual a melhor forma de lhe dar com estes, oferecendo-lhes alternativas de melhoria ou dando espaços para que elas mesmas digam o que fazer.

Na pós-modernidade a criança deixa de ser tabula vazia, de quem espera o adulto

preencher seus vazios, e passa a ser co-construtor de conhecimentos, identidades e cultura, participando das tomadas de decisões democráticas contribuindo para os recursos e para as produções sociais.

A criança não precisa da autorização do educador para se opor a algo, pois desde o início de sua vida a criança é rica e engajada com o mundo para começar a aprender.

O adulto muitas vezes solicitado a cuidar da criança cuida do seu próprio vir a ser, podendo até se sentir responsável pela vida da criança. Esta responsabilidade é transformada em cuidado preocupado de afastar tudo aquilo que atrapalha, abrindo um espaço para um caminho sem frustrações. Além de encontrar na criança suas limitações e possibilidades. A criança tem sua própria maneira de pensar, agir e vive o tempo todo exposto a riscos (que é natural do ser mortal). Assim, o educador responsável pela criança se adianta ao acontecimento, impedindo-as de correr maiores riscos, deve apenas proporcionar um olhar estimulador que acompanha a criança no seu desenvolvimento para a exploração do mundo.

Por isso, a criança pequena deve ser levada a sério. Ativa e competente, ela tem ideias e teorias que não só valem ser ouvida, como também merecem confiança e, quando for o caso questionamento e desafio.

Ela não existe apenas no lar da família, mas também nos ambientes mais amplos. Ela não é um inocente separado do mundo. Ao contrário disso, a criança pequena no mundo como ele é hoje, incorpora este mundo, é influenciado por ele, mas também o influencia e constroem significados a partir dele.

Assim, é de direito de cada criança expressar-se e de viver plenamente sua infância, considerando suas características, diversidade cultural, etnia, gênero e sexualidade.

2.2. Espaço Físico na Pré-Escola

A educação infantil é um espaço de vivência entre meninos e meninas de 0 a 6 anos. Estarão presentes neste espaço o comprometimento da instituição em garantir acesso aos diversos conhecimentos através do seu caráter educativo, que é o de compartilhar com as famílias a responsabilidade de cuidar e educar das crianças.

Para isso é importante implementar um projeto político pedagógico que garanta à criança a vivência digna de seus direitos sendo protagonizadas e consolidadas dentro dos espaços das unidades educacionais. Acreditando que as crianças são portadoras de histórias e construtoras de culturas.

Se contrapondo ao caráter assistencialista, espontaneísta e compensatório, hoje no mundo contemporâneo a educação infantil é vista como educação coletiva.

Podemos notar que nos últimos tempos a criança vem sendo notada como ser participativo pelo fato de suas especificidades serem um referencial cultural. Elas conquistam aos poucos este espaço, e a nova proposta de trabalho pedagógico em razão destas mudanças concede as crianças autoridade e respostas assegurando sua competência nas relações sociais. Nesta nova construção social o espaço deve ser de direito das crianças.

A partir do momento em que haja uma separação em reconhecer que as escolas de educação infantil não é uma preparação para á próxima etapa do ensino, as realizações arquitetônicas devem dar espaço para a construção do ambiente infantil. Isso implica em manter o foco nas relações pedagógicas educativas no cuidar e educar e no direito das crianças em se considerar como atores sociais.

As escolas de educação infantil são instituições que abrigam crianças de diversos tipos de situações financeiras e sociais, vários tipos de raça, sexo, crenças, culturas além de atender crianças portadoras de necessidades especiais. Além de serem espaços privilegiados de convivências, onde as crianças terão a oportunidade de vivenciar experiências que as fizessem se sentir por inteiro, e necessário que haja a valorização da ludicidade, do imaginário do jogo das relações interpessoais, do convívio com a natureza, da leitura de mundo e letramento.

O que queremos ostentar neste trabalho é que o espaço sendo grande ou pequeno seja transformado em ambiente que garanta a interação entre adultos e criança. Com ou sem a presença do adulto deve ser um espaço que permita que as crianças tenham criatividade, que se sejam criativas, sujeitos ativos, formuladores de hipóteses, transformadores, ou seja, que lhe deem com os seus próprios saberes.

É preciso organizar os espaços de maneira que permitam o descanso e, ao mesmo tempo, espaços que permitam uma atividade intensa e enérgica. [...].

Espaços que seja muito semelhante ao lar e com muitos elementos familiares [...]. (ZABALZA, apud FORNEIRO, 1998, p. 252).

Neste caso, estamos pensando em um espaço construído através da percepção e da participação da criança. A construção concreta do espaço dependerá do infantil, que se dará por meio da sedução ou da rejeição (sem que se tenha consciência disto).

Segundo Faria (1999, p. 40) Projetar, fazer arquitetura é uma das maneiras de relacionar com o espaço, com o lugar e com o mundo.

As crianças passam a maior parte de seu tempo na instituição, a cada mudança

de ambiente em decorrer das atividades se identificarão ou não com os espaços e terão sensações boas ou ruins a respeito deste. A criança sentindo-se parte da construção do espaço arquitetônico é capaz de usar sua imaginação e sua criatividade aproximando as fronteiras do possível e do impossível. Esta concepção (que é próprio da criança) só será permitida a partir de uma proposta pedagógica diferenciada.

Portanto o profissional encarregado da organização dos espaços deve ser

"supostamente" consciente que os direitos das crianças devem ser vivenciados na Instituição; o ambiente deverá garantir que as crianças convivam com todas as diferenças (raças, etnias, gênero, religião, cultura, etc.) se opondo a desigualdade e exercitando a tolerância (e não o conformismo) a solidariedade, a compreensão e a cooperação aprendendo desta forma a arbitrariedade e provisoriedade da hierarquia social existente na sociedade atual. Contudo, a criança tem a necessidade de ser ouvida, entendida e compreendida, pois sua satisfação em ser atendida e realizada estará estampada em seus gestos sinceros.

A partir daí, é importante que este ambiente garanta o imprevisto, (e não a improvisação) o lúdico, a fantasia, a imaginação, o faz de conta, as diversas linguagens e as brincadeiras, além de conceder espaços que possam conviver com a natureza, que tenham liberdade para correr, gritar, dormir, comer, pular, desenhar, representar, interpretar nas suas diversas funções, ver vídeos, tomar banho, mexer com água, com a terra, o fogo e o ar; aventurar-se no perigo sem se machucarem.

2.3. Os educadores trabalhando para a construção dessa identidade

No trabalho pedagógico o que é proposto pelo adulto e vivido pelas crianças deve levar em consideração as manifestações das crianças, que é o seu tempo, suas necessidades e sua cultura.

As relações de afetividade vivenciadas entre as crianças; entre as crianças e os adultos e entre os adultos, também pode trazer confrontos em relação a suas convivências. O período de adaptação entre as crianças em relação á outras crianças e aos adultos será em longo prazo, pois cada um terá mais afinidade com uns do que com outros. O que não poderá acontecer é virar uma exceção porque a interação entre todos os atores da escola (desde a faxineira até a diretora) deve ser parte integrante do processo de desenvolvimento com a realidade natural, social e cultural.

Os espaços físicos da instituição devem ser planejados coletivamente para que todos se assegurem do que podem ou não podem fazer e qual o papel que cada um irá exercer (de acordo com seus respectivos cargos). Até porque havendo um imprevisto, um não espere que o outro lhe diga o que fazer, tendo autonomia suficiente para decidir positivamente.

A partir daí, o adulto que trabalhará diretamente ou indiretamente com a criança em seu dia a dia deverá ser um profissional com formação para professor de crianças pequenas e que possibilite a criança á ver dignamente seus direitos proclamados.

A decisão de se permitir envolver no mundo mágico infantil seria o primeiro passo que o professor deveria dar. Explorar o universo infantil exige do educador conhecimento teórico, prático, capacidade de observação, amor e vontade de ser parceiro da criança neste processo. Nós professores podemos através das experiências lúdicas infantis obtermos informações importantes no brincar espontâneo ou no brincar orientado.

No brincar espontâneo, as crianças brincam daquilo que lhe vêm á cabeça, e neste momento podemos observar suas ações lúdicas, já no dirigido, podemos propor desafios com propósitos específicos.

Segundo Kramer (1989), é conveniente que o educador:

Coloque-se em um ponto fixo da sala e chamar uma ou mais crianças para distribuir os materiais;

Percorra pela sala incentivando e conversando com a criança sobre o que estão fazendo;

Manifeste-se entusiasmente pela criação e manifestações das crianças.

Assim, todas as atividades desenvolvidas pelo educador devem ter objetivos claros contendo níveis diversos de dificuldades, a fim de que as crianças participem e usem sua criticidade e criatividade.

2.4. Tempos de criar, brincar e recriar

As crianças gostam de brincar sozinhas, com o adulto e bem mais entre elas, por isso deve haver espaços flexíveis que correspondem com esta liberdade.

A apropriação de expressões orais ou enriquecimento da linguagem da criança resolver problemas e expressar sentimentos por meio da fala, aproximando-se cada vez mais das práticas de convivência social. Por todos estes motivos, torna-se essencial que o educador garanta um espaço em que o lúdico se manifeste.

Não basta a criança estar em um lugar organizado de modo a desafiar as suas competências: é preciso que ela interaja com este espaço para vivê-lo intencionalmente (HORN,

2004, p.15).

Seu papel, nesta situação é o de estimular a linguagem e a livre expressão das crianças, emprestando sua fala quando necessário e ajudando-as de forma clara a organizar logicamente seus pensamentos.

As brincadeiras e jogos com palavras são excelentes recursos para favorecer a comunicação oral.

As crianças costumam gostar de brincadeiras cantadas, pois essa linguagem guarda semelhança com seu modo de pensar e se expressar. Elas se envolvem e se divertem ao brincar com as rimas, sonoridade etc. Portanto é importante trazer diferentes textos para que as crianças possam memorizar balbuciar trechos, refrões e sentir-se desafiada.

O repertório de cantiga, brincadeiras cantadas, trava-línguas, parlendas, quadrinhas populares, joguetes e etc., possibilitam muitas oportunidades de brincar com as palavras. Estes textos são antigas manifestações da cultura popular, universalmente, conhecida e mantida vivas através da tradição oral.

Estes textos pertencem a uma longa tradição de uso da linguagem para cantar, recitar e brincar. A maioria deles é de domínio público, ou seja, não se sabe quem inventou: foram simplesmente passados de boca a boca, das pessoas mais velhas para as mais novas, por isso podemos dizer que as brincadeiras com palavras são experiências que contextualizam na cultura lúdica.

Nestes espaços também deverá ter lugares para atividades em grandes ou pequenos grupos com ou sem a presença do adulto. Espaços que lhe propiciem informações além das que obtém das suas famílias ou que obterão na escola.

Participar das brincadeiras e dos jogos organizados exige muito da criança. É necessário que ela saiba respeitar a si mesma e aos outros. Precisam compreender a lógica das normas e reconhecer o certo e o errado. O educador precisa ter claro que são necessárias qualidades emocionais, sociais e intelectuais para que a criança atinja esse estágio de desenvolvimento.

O aspecto social compreende o elemento mais marcante na atividade lúdica da criança, nos anos seguintes, será sem dúvida um dos componentes mais importantes do seu desenvolvimento. Deixando de lado o egocentrismo, a criança passa a usar a linguagem para coordenar atividades de grupo visando algum objetivo comum.

A criança que participa de atividades grupais manifesta-se algumas vezes através de comportamento agressivo, mas gradativamente suas investidas tornam-se mais aceitáveis. Por trás deste comportamento pode estar uma tentativa de chamar atenção, uma necessidade de conversa, demonstração de interesses, estímulo ou afeição. Seus acessos de raivas e seu "não" são essenciais para a formação do caráter e da auto afirmação. Aos poucos, elas utilizarão meios mais socializados de expressão.

Desta forma o professor deve possibilitar a criança vínculos para a exploração do mundo, onde tanto o adulto como as crianças encontrem oportunidade de desenvolvimento.

É imprescindível que as crianças sejam divididas em pequenos grupos facilitando a responsabilidade do professor no que diz respeito ao cuidado. As atividades propostas pelo professor devem ter como finalidade pedagógica às brincadeiras porque é através delas que despertará nas crianças a curiosidade em saber cada vez mais sobre as coisas existentes que as rodeiam. No decorrer das brincadeiras o professor deve ser flexível deixando as crianças escolherem as atividades que irão realizar. O professor será somente um gerador de possibilidades (o companheiro de jogo; de conversa; de construção; de elaboração de histórias e de significados) garantindo que todas as crianças participem das atividades mantendo o ambiente em harmonia.

Brincar é algo que deveria levar o brincante a desenvolver as suas próprias capacidades de descoberta e de imaginação. Isso não significa que as situações de brincadeiras precisem acontecer só de forma espontânea. A observação atenta dos educadores nas brincadeiras e o respaldo teórico colaboram para que suas invenções sejam apropriadas, sobretudo no eixo da comunicação oral.

A brincadeira promove o desenvolvimento oral e social das crianças e a intervenção do educador nestes momentos é um dos elementos que pode favorecer a ampliação de suas concepções comunicativas.

Através das atividades lúdicas as crianças podem se relacionar e conviver com diferentes sentimentos que fazem da sua realidade interior.

As escolas devem dispor de espaços para que os professores possam trocar experiências vivenciadas em salas de aula, fazer relatos e projetos, registrar experiências, avaliar seu próprio trabalho e do grupo. Também devem dispor de recursos para que façam cursos de aperfeiçoamento fora do seu ambiente de trabalho, incentivando-os na sua formação.

A participação dos pais e da comunidade nas tomadas de decisões é de extrema importância para que o trabalho pedagógico proposto pelos CEIs possa ser questionado constantemente. Este acompanhamento pode ser feito periodicamente para trocar experiências, realizar pesquisas, propor soluções e dar opiniões adequadas para atingir o aperfeiçoamento da educação das crianças.

Contudo, a organização do espaço deve fazer parte do currículo da escola, pois organizar o espaço é abrir novos horizontes para que as crianças possam se sentir á vontade para realizar deferentes atividades.

O espaço educativo não deve ser considerado apenas como um local de trabalho e sim, um recurso e um companheiro do professor. Neste espaço a criança deve se descentralizar da figura do adulto e procurar se autogerirem naquilo que mais os interessam.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. Teoria e práticas em motricidade: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006.

DAHLBERG, G.; MOSS, P. & PENCE, A. Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina (orgs.). Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. São Paulo: Autores Associados. p 68-85, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.

30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In:

Zabalza, Miguel A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KAMII, Constance. A criança e o número. 32. ed. São Paulo, p 103-115, 2004.

KRAMER, Sonia. Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1989.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

JOGOS DIDÁTICOS; UMA PROPOSTA PARA FAVORECER A APRENDIZAGEM

MICHELY COSTA FARIAS

RESUMO

Este artigo aborda o papel dos jogos didáticos como ferramenta eficaz no processo de aprendizagem. Explora-se a importância da ludicidade no ambiente educacional, destacando como os jogos podem promover o engajamento, a motivação e a retenção de conhecimento. São apresentados estudos de caso e evidências empíricas que demonstram os benefícios tangíveis dos jogos no contexto educacional. Além disso, discute-se a integração de tecnologias interativas como uma forma de potencializar a experiência dos alunos. Por fim, são oferecidas sugestões práticas para a implementação bem-sucedida de jogos didáticos, visando otimizar o processo de ensino e aprendizagem. Este artigo busca fornecer uma base teórica sólida e orientações práticas para educadores interessados em incorporar jogos como estratégia pedagógica.

Palavras- Chave: Aprendizagem; jogos; Educação.

ABSTRACT

This article addresses the role of educational games as an effective tool in the learning process. It explores the importance of playfulness in the educational environment, emphasizing how games can promote engagement, motivation, and knowledge retention. Case studies and empirical evidence demonstrating the tangible benefits of games in the educational context are presented. Furthermore, the integration of interactive technologies is discussed as a means to enhance students' experience. Finally, practical suggestions for the successful implementation of educational games are provided, aiming to optimize the teaching, and learning process. This article seeks to offer a solid theoretical foundation and practical guidance for educators interested in incorporating games as a pedagogical strategy.

Keywords: Learning; games; Education.

INTRODUÇÃO

A utilização de jogos didáticos no contexto educacional tem despertado crescente interesse e discussões entre educadores, pesquisadores e profissionais da área. Esta abordagem inovadora visa não apenas transformar a forma como o conhecimento é transmitido, mas também revolucionar a maneira como os alunos se envolvem no processo de aprendizagem. Ao incorporar elementos lúdicos, os jogos didáticos proporcionam um ambiente mais dinâmico e interativo, capaz de potencializar a assimilação e retenção de conteúdos. Neste artigo, exploraremos detalhadamente o papel fundamental que os jogos didáticos desempenham na promoção da aprendizagem, analisando estudos de caso, evidências empíricas e estratégias práticas para a sua implementação bem-sucedida. Além disso, investigaremos a integração de tecnologias interativas como um meio de aprimorar ainda mais a experiência educacional. Ao final, esperamos fornecer uma visão abrangente e embasada sobre como os jogos didáticos podem ser uma ferramenta valiosa para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

Ao longo das próximas seções, aprofundaremos a análise, examinando de perto os benefícios concretos que os jogos didáticos oferecem no contexto educacional. Investigaremos como a ludicidade contribui para o engajamento dos alunos, estimulando a curiosidade e promovendo um ambiente propício à exploração e experimentação. Além disso, exploraremos de que maneira os jogos podem atuar como catalisadores para a motivação intrínseca, incentivando os estudantes a buscarem o conhecimento de forma autônoma e entusiástica.

Examinaremos exemplos concretos de como os jogos didáticos têm demonstrado impacto positivo na aprendizagem, abordando tanto contextos escolares tradicionais quanto ambientes de ensino mais inovadores. Analisaremos também os resultados obtidos em diferentes faixas etárias e disciplinas, para compreendermos a universalidade desses benefícios.

Em seguida, adentraremos na discussão sobre a integração de tecnologias interativas como um meio de potencializar a experiência educacional. Abordaremos como a gamificação digital e a realidade aumentada, por exemplo, têm sido utilizadas com sucesso para criar experiências de aprendizagem imersivas e envolventes.

Finalmente, apresentaremos sugestões práticas para a implementação eficaz de jogos didáticos, levando em consideração as necessidades e realidades específicas de diferentes contextos educacionais. Discutiremos estratégias de design, avaliação e adaptação, visando maximizar os benefícios proporcionados por essa abordagem pedagógica inovadora.

Ao longo deste artigo, nosso objetivo é oferecer uma visão completa e embasada sobre o potencial transformador dos jogos didáticos na educação, fornecendo aos educadores as ferramentas e o conhecimento necessários para integrar essa estratégia de

forma eficaz em seus ambientes de ensino.

OS BENEFÍCIOS DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO

Os jogos têm demonstrado ser uma ferramenta excepcionalmente eficaz no contexto educacional, oferecendo uma série de benefícios tangíveis para o processo de aprendizagem. Em primeiro lugar, a introdução da ludicidade no ambiente educacional promove um engajamento mais profundo por parte dos alunos. Através da interatividade e da natureza desafiadora dos jogos, os estudantes são incentivados a participar ativamente, desenvolvendo habilidades cognitivas, motoras e sociais de forma natural e intuitiva.

Além disso, os jogos estimulam a motivação dos alunos. Ao transformar o aprendizado em uma atividade envolvente e interessante, os jogos despertam o interesse pelo conteúdo, levando os estudantes a buscar o conhecimento de maneira autônoma e persistente. Essa motivação, proveniente de recompensas externas, é fundamental para o desenvolvimento de uma aprendizagem duradoura e significativa.

Outro ponto importante é a capacidade dos jogos de promover a retenção de conhecimento. Através de situações práticas e desafios contextualizados, os alunos têm a oportunidade de aplicar e consolidar o que aprenderam de forma imediata. Essa prática ativa e repetida fortalece as conexões neurais associadas ao conteúdo, tornando a aprendizagem mais sólida e acessível para futuras aplicações.

Além dos aspectos cognitivos, os jogos também fomentam habilidades sociais e emocionais. Em ambientes de jogo colaborativos, os alunos aprendem a trabalhar em equipe, a resolver conflitos e a desenvolver habilidades de comunicação eficazes. Ademais, enfrentar desafios e superar obstáculos em um ambiente lúdico contribui para o desenvolvimento da resiliência e da autoconfiança.

É importante ressaltar também que os jogos podem ser adaptados a diferentes contextos e disciplinas, tornando-se uma ferramenta versátil para a educação. Desde a matemática até a literatura, os jogos oferecem uma abordagem inovadora e envolvente para o ensino de uma ampla variedade de temas.

Os benefícios dos jogos na educação são muitos e relevantes. Ao proporcionar um ambiente de aprendizagem dinâmico, promover a motivação, reforçar a retenção de conhecimento e desenvolver habilidades sociais e emocionais, os jogos emergem como uma poderosa estratégia pedagógica, capaz de revolucionar o processo educacional e preparar os alunos para enfrentar desafios.

Os jogos desafiam os alunos a resolver problemas complexos, tomar decisões estratégicas e pensar de forma crítica. Isso estimula o desenvolvimento de habilidades cognitivas de alto nível, como o raciocínio lógico, a criatividade e a capacidade de análise, podem ser adaptados para atender às necessidades individuais de cada aluno. Isso permite que os estudantes avancem no material no seu próprio ritmo, sem sentir a pressão de acompanhar um cronograma fixo.

Os jogos proporcionam feedback imediato sobre o desempenho do aluno. Isso permite que eles compreendam instantaneamente seus erros e acertos, proporcionando uma oportunidade valiosa para a aprendizagem e a correção de conceitos equivocados e desafiam os alunos a pensar fora da caixa, a experimentar abordagens diferentes e a encontrar soluções criativas para os problemas apresentados. Essa abordagem promove a inovação e a criatividade, habilidades essenciais para o sucesso no mundo atual.

Os jogos podem ser adaptados para atender a uma ampla variedade de estilos de aprendizagem e necessidades individuais. Isso torna a educação mais inclusiva, proporcionando a oportunidade para todos os alunos de se envolverem e prosperarem no ambiente educacional.

À medida que a tecnologia desempenha um papel cada vez mais importante em nossas vidas, a familiaridade com ambientes digitais se torna crucial. Os jogos educacionais oferecem uma maneira prática e envolvente de desenvolver habilidades tecnológicas essenciais.

Por meio de simulações e jogos de role-playing, os alunos podem experimentar situações da vida real em um ambiente controlado e seguro. Isso é particularmente valioso em disciplinas como ciências, onde experimentos práticos podem não ser sempre viáveis.

A natureza desafiadora dos jogos muitas vezes encoraja os alunos a persistirem, mesmo diante de obstáculos. Essa mentalidade de "tentativa e erro" promove a resiliência e a habilidade de enfrentar desafios de forma determinada.

Por meio dos jogos educacionais pode-se oferecem uma abordagem dinâmica e envolvente para o aprendizado, com benefícios que vão muito além da mera transmissão de informações. Ao desenvolver habilidades cognitivas avançadas, personalizar o aprendizado, fornecer feedback imediato e fomentar a criatividade, os jogos se destacam como uma ferramenta pedagógica valiosa na preparação dos alunos para um futuro complexo e em constante evolução.

Os Jogos podem ser projetados para atender a diversos estilos de aprendizagem, o que beneficia tanto os alunos visuais, auditivos, quanto cinestésicos. Isso ajuda a garan-

tir que todos os estudantes tenham a oportunidade de absorver o conteúdo de maneira eficaz, muitos jogos educacionais incentivam a colaboração entre os alunos, promovendo a discussão e a troca de ideias. Isso melhora as habilidades de comunicação e ensina os alunos a trabalharem em equipe.

Desse modo é possível criar cenários que exigem a prática de empatia, tomada de decisões éticas e gerenciamento de emoções. Isso contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais essenciais para o sucesso pessoal e profissional.

Através do elemento lúdico, os jogos mantêm os alunos envolvidos e motivados ao longo do tempo. Isso pode resultar em uma redução na evasão escolar e em um maior comprometimento com o processo educacional.

Jogos frequentemente encorajam os alunos a explorarem por conta própria, a tomarem decisões independentes e a assumirem a responsabilidade pelo seu próprio aprendizado. Isso fomenta a autonomia e a habilidade de aprendizagem ao longo da vida.

Os dados coletados durante a participação dos alunos nos jogos podem ser utilizados para avaliações formativas, fornecendo aos educadores informações valiosas sobre o progresso e as áreas que podem precisar de reforço, os jogos se alinham naturalmente com a cultura digital contemporânea, tornando-se uma forma familiar e atrativa de aprendizado para os alunos imersos nesse ambiente digital.

Ao aproveitar os benefícios abrangentes dos jogos na educação, os educadores têm a oportunidade de transformar o processo de aprendizagem em uma experiência envolvente, significativa e altamente eficaz. Isso não apenas prepara os alunos para os desafios do presente, mas também os capacita para um futuro dinâmico e em constante mudança.

OS BENEFÍCIOS DOS JOGOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Segundo (Freitag, 2012 p.07) Brincando, as crianças exploram e remetem sobre a realidade cultural na qual estão inseridas, questionando regras e papéis sociais, demonstrando assim, através do brincar, situações que ainda não conseguem expor através de palavras. Dessa forma, o brincar proporciona para a criança a autonomia que ela tem de si, do mundo, e assim explorando toda a sua imaginação, interação com o mundo.

Os jogos no contexto escolar oferecem uma gama diversificada de benefícios que impactam positivamente o processo de aprendizagem. Primeiramente, ao introduzir a ludicidade na sala de aula, os jogos conseguem criar um ambiente mais atrativo e dinâmico, despertando o interesse dos alunos de maneira genuína. Isso resulta em maior participação e concentração nas atividades educacionais, evitando a dispersão e a desmotivação que podem ocorrer em aulas mais tradicionais.

Além disso, os jogos proporcionam oportunidades concretas para aplicação prática do conhecimento. Através de simulações e desafios contextualizados, os alunos podem experimentar situações da vida real em um ambiente controlado e seguro. Por exemplo, em disciplinas como ciências e matemática, os jogos podem replicar experimentos ou problemas complexos, permitindo que os alunos testem e aprimorem suas habilidades de resolução de problemas.

De acordo com (Silva, 2007, p.13): O brinquedo e a instrução escolar organizam habilidades e criança conhecimentos socialmente disponíveis, que passará a introduzir. Durante as brincadeiras, todos os aspectos da vida da criança convertem-se em temas de jogos, portanto na escola, o conteúdo a ser lecionado como papel do adulto especialmente treinado para ensinar, deve ser cuidadosamente planejado para atender as reais necessidades da criança.

Outro benefício notável é o estímulo à colaboração e à comunicação. Jogos frequentemente requerem interação entre os participantes, promovendo o trabalho em equipe e a troca de ideias. Os alunos aprendem a se comunicar de forma eficaz, a ouvir diferentes perspectivas e a contribuir para um objetivo comum, habilidades fundamentais para o sucesso em ambientes sociais e profissionais.

Para (Santos, 2016, p.08) As crianças assumem diferentes papéis enquanto brincam e agem frente à realidade de maneira prazerosa e divertida. Ao brincar as crianças constroem conhecimentos, interagem, aprendem a conviver em grupo, escolhem os tipos de brincadeiras que gostam a alegria que demonstram quando estão brincando. Portanto, para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca.

Além disso, os jogos oferecem um ambiente de aprendizagem personalizado e adaptativo. Eles podem ser ajustados para atender às necessidades individuais de cada aluno, permitindo que avancem no material no seu próprio ritmo. Isso é especialmente valioso para estudantes com diferentes estilos de aprendizagem e ritmos de assimilação de conteúdo.

Os jogos também fomentam a motivação intrínseca dos alunos. Ao transformar a aprendizagem em uma atividade envolvente e recompensadora, os jogos despertam um interesse genuíno pelo conteúdo, levando os

estudantes a buscarem o conhecimento de forma autônoma e persistente.

O jogo e a brincadeira estimulam o raciocínio e a imaginação, e permitem que a criança explore diferentes comportamentos, situações, capacidades e limites. Faz-se necessário, então, promover diversidade dos jogos e brincadeiras para que se amplie a oportunidade que os brinquedos podem oferecer. (Naliin,2005, p.26)

É possível por tanto afirmar que os jogos contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Em ambientes de jogo colaborativos, os alunos aprendem a trabalhar em equipe, a resolver conflitos e a desenvolver habilidades de co-

A INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS INTERATIVAS COMO UM MEIO DE POTENCIALIZAR A EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL

A integração de tecnologias interativas no ambiente educacional emerge como um processo transformador no processo de aprendizagem escolar. Ao unir o poder da tecnologia com as práticas pedagógicas, abre-se um vasto leque de possibilidades para enriquecer e otimizar a experiência educativa. Para o desenvolvimento de artefatos com base em gamificação é essencial o entendimento das características das mecânicas dos jogos (BUSARELLO et al., 2014).

Primeiramente, a introdução de dispositivos interativos, como tablets e quadros interativos, oferece uma plataforma visual e tátil que cativa a atenção dos alunos. Através de aplicativos e softwares educacionais, é possível apresentar o conteúdo de forma dinâmica e envolvente, estimulando a curiosidade e o interesse intrínseco pelo aprendizado.

Além disso, a tecnologia interativa permite uma personalização mais eficaz do ensino. Com a capacidade de adaptar o conteúdo de acordo com o nível de habilidade e interesse de cada aluno, cria-se um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, onde cada estudante pode progredir em seu próprio ritmo. Isso reduz a lacuna de aprendizado e oferece oportunidades para desafios e avanços individuais.

Apesar da gamificação pode ser aplicada com sucesso em quase qualquer processo, o ponto chave é o re-design do processo como um todo, focando em determinados aspectos: os objetivos da organização; o processo original e os objetivos de aprendizagem; e no usuário final do processo (GRIFFIN, 2014).

A realidade aumentada e a realidade virtual são outras facetas da integração tecnológica que têm mostrado um potencial extraordinário. Essas tecnologias proporcionam experiências imersivas que transcendem as limitações do ambiente físico da sala de aula. Permitem aos alunos explorarem ambientes virtuais, realizar experimentos e vivenciar conceitos complexos de forma tangível e memorável.

Outro benefício inegável da tecnologia interativa é a ampliação do acesso ao conhecimento. Ela supera barreiras geográficas e oferece recursos educacionais diversos e atualizados a um público global. Isso é especialmente relevante em contextos em que o acesso a recursos educacionais de alta qualidade pode ser limitado.

A colaboração também é aprimorada através da tecnologia interativa. Ferramentas de colaboração online, como plataformas de aprendizado virtual e ambientes de trabalho colaborativo, facilitam a interação entre os alunos, permitindo a troca de ideias e a realização de projetos conjuntos, independentemente da localização física.

A integração tecnológica interativas proporcionam uma preparação mais eficaz para o mundo digital em constante evolução. Ao familiarizar os alunos com ferramentas e recursos tecnológicos, os prepara para enfrentar os desafios e as demandas da sociedade contemporânea como um elemento essencial para potencializar a aprendizagem escolar. Ela enriquece a experiência educativa ao torná-la mais envolvente, personalizada, acessível e colaborativa.

Essa integração representa uma revolução no modo como o aprendizado é concebido e experimentado. Essa abordagem vai muito além da mera substituição de métodos tradicionais, pois oferece possibilidades inovadoras de engajamento e compreensão mais profunda dos conteúdos.

Uma das facetas mais notáveis dessa integração é a utilização de realidade aumentada (RA) e realidade virtual (RV). Por exemplo, na disciplina de História, os alunos podem explorar virtualmente cenários históricos, como a Antiga Roma, imergindo-se em experiências sensoriais que vão além do que os livros podem proporcionar. Isso cria uma aprendizagem imersiva, que estimula a curiosidade e a compreensão contextual.

Outra aplicação tangível é a personalização do ensino. Através de plataformas digitais, é possível adaptar o conteúdo de acordo com as necessidades e ritmos de aprendizagem de cada aluno. Por exemplo, em Matemática, um estudante pode receber exercícios e desafios específicos que correspondam ao seu nível de habilidade, permitindo um avanço mais efetivo no conteúdo.

Além disso, a tecnologia interativa promove a colaboração global e a construção de conhecimento coletivo. Plataformas de aprendizado online, como fóruns de discussão e ambientes virtuais de trabalho em grupo, possibilitam que estudantes de diferentes partes do mundo compartilhem ideias e perspectivas. Isso amplia o horizonte educacional, proporcionando uma experiência mais rica e diversificada.

A acessibilidade também é grandemente aprimorada com a integração da tecnologia. Por exemplo, estudantes com deficiências visuais podem se beneficiar de softwares que convertem texto em fala, tornando o conteúdo mais acessível e inclusivo.

A tecnologia interativa também transforma a avaliação. Plataformas de avaliação online oferecem feedback imediato, permitindo aos alunos corrigirem seus erros e consolidarem o aprendizado de maneira mais efetiva. Isso estimula a aprendizagem autônoma e a reflexão sobre o próprio progresso.

Além disso, a integração tecnológica no ambiente educacional prepara os alunos

para um mundo cada vez mais digitalizado. O uso de ferramentas tecnológicas no processo de aprendizado os familiariza com habilidades essenciais para o mercado de trabalho, como a capacidade de resolver problemas complexos e de se adaptar a ambientes tecnológicos em constante evolução.

A integração tecnológica interativa na educação representa uma revolução na forma como os alunos aprendem e os professores ensinam. Através de aplicações práticas, como a realidade aumentada e a personalização do ensino, essa abordagem enriquece a experiência educativa, promovendo um aprendizado mais envolvente e significativo. Ao mesmo tempo, prepara os alunos para enfrentar os desafios e oportunidades de um mundo digital em constante evolução.

A INTEGRAÇÃO ENTRE TÉCNOLOGIA E EDUCAÇÃO

A integração de tecnologia interativa no ambiente educacional está moldando um novo paradigma no aprendizado, que transcende os métodos convencionais. Essa abordagem não apenas enriquece a experiência educacional, mas também promove uma compreensão mais profunda e duradoura dos conteúdos.

A realidade aumentada e a realidade virtual, por exemplo, proporcionam aos alunos experiências imersivas e interativas. Ao explorar virtualmente conceitos abstratos, como moléculas em Química ou órbitas planetárias em Astronomia, os estudantes não apenas entendem a teoria, mas também a aplicam em um contexto palpável. Isso leva a uma compreensão mais rica e contextualizada dos conceitos.

A personalização do ensino permite que cada aluno progrida de acordo com seu ritmo e estilo de aprendizado. Por meio de plataformas adaptativas, o conteúdo é apresentado de maneira individualizada, atendendo às necessidades específicas de cada estudante. Por exemplo, em Língua Estrangeira, um aluno pode ter acesso a exercícios e atividades direcionadas para seu nível de proficiência, maximizando seu aprendizado.

A colaboração global é outra dimensão que a tecnologia interativa amplifica no processo educacional. Plataformas de aprendizado online possibilitam a interação entre estudantes de diferentes partes do mundo. Isso promove uma compreensão mais rica e diversificada dos temas, ao expor os alunos a diferentes perspectivas e culturas.

A acessibilidade é aprimorada, permitindo que estudantes com necessidades especiais tenham um acesso mais igualitário ao conteúdo. Por exemplo, softwares de leitura de texto podem auxiliar estudantes com deficiências visuais a acessar o material de forma mais autônoma e inclusiva.

A avaliação formativa, facilitada pela tecnologia, proporciona feedback imediato aos alunos. Eles podem corrigir erros e consolidar o aprendizado de forma mais eficaz. Isso incentiva a reflexão sobre o próprio progresso, promovendo uma abordagem mais ativa na busca pelo conhecimento.

Ao preparar os alunos para um mundo digital em constante evolução, a integração de tecnologia no ambiente educacional não apenas os capacita com habilidades prontas para o mercado de trabalho, mas também fomenta um pensamento crítico e adaptativo, representando uma transformação no modo como aprendemos e ensinamos, promovendo um aprendizado mais envolvente, contextualizado e inclusivo. Ao mesmo tempo, prepara os alunos para o mundo tecnológico em constante mutação, equipando-os com habilidades fundamentais para o sucesso no presente e no futuro.

A integração de tecnologias na educação tem revolucionado a forma como os alunos aprendem e os professores ensinam. Essas ferramentas oferecem uma gama diversificada de recursos que enriquecem a experiência educacional e potencializam a assimilação de conhecimento.

Uma das tecnologias mais impactantes é a utilização de plataformas de aprendizado online, como os LMS (Learning Management Systems). Estes sistemas permitem a organização e a distribuição de conteúdo de forma interativa, possibilitando aos alunos acessarem materiais, participarem de discussões e realizarem avaliações de maneira virtual. Exemplos notáveis incluem o Google Classroom e o Moodle, que facilitam o gerenciamento e a personalização do aprendizado.

A realidade aumentada (AR) e realidade virtual (VR) têm demonstrado um enorme potencial na educação. Por exemplo, em disciplinas como Biologia, os alunos podem explorar o interior de células ou mesmo ecossistemas inteiros através de experiências imersivas. Isso transcende os limites do ensino tradicional e proporciona uma compreensão tridimensional e contextualizada dos conceitos.

As ferramentas de produção de conteúdo também são fundamentais. Softwares de edição de vídeo, como o Adobe Premiere, permitem aos alunos criarem projetos audiovisuais que reforçam a compreensão de temas complexos. Da mesma forma, plataformas de criação de apresentações interativas, como o Prezi, estimulam a criatividade e a expressão visual do conhecimento.

A inteligência artificial (IA) é outra tecnologia que está sendo aplicada na educação de maneira inovadora. Sistemas de tutoria inteligente podem personalizar o aprendizado de acordo com o desempenho do aluno, oferecendo sugestões de estudo e feedback individualizado. Além disso, chatbots educa-

cionais estão sendo utilizados para responder dúvidas e fornecer suporte aos estudantes, criando uma experiência de aprendizado mais dinâmica e acessível.

A gamificação é outra estratégia que utiliza elementos de jogos para tornar a aprendizagem mais envolvente e motivadora. Plataformas como o Kahoot! e o Quizlet transformam a revisão de conteúdos em atividades competitivas e interativas, promovendo o engajamento dos alunos e o reforço do conhecimento.

Com tudo deve-se atentar para a questão da acessibilidade, um aspecto importante na aplicação de tecnologias na educação. Ferramentas de leitura de texto e softwares de tradução automática estão sendo utilizados para garantir que os recursos educacionais estejam disponíveis para todos, independentemente das barreiras linguísticas ou de acessibilidade.

A aplicação de tecnologias na educação representa um avanço significativo no processo de ensino e aprendizagem. Ao integrar plataformas de aprendizado online, realidade aumentada, inteligência artificial e gamificação, os educadores podem oferecer experiências educacionais mais envolventes e personalizadas. Isso não apenas potencializa o aprendizado, mas também prepara os alunos para um futuro digitalizado e em constante evolução.

Podemos afirmar que a integração de tecnologia na educação é um divisor de águas no cenário educacional contemporâneo. Essas inovações oferecem um vasto leque de recursos que não apenas enriquecem a experiência de aprendizado, mas também potencializam a assimilação de conhecimento de forma mais eficaz e envolvente.

Plataformas de aprendizado online, como os sistemas de gerenciamento de aprendizagem (LMS), são exemplos notáveis dessa revolução educacional. Elas permitem a organização e distribuição de conteúdo de forma interativa, possibilitando aos alunos acessarem materiais, participarem de discussões e realizarem avaliações de maneira virtual. Soluções como Google Classroom e Moodle têm se destacado nesse campo, facilitando o gerenciamento e a personalização do aprendizado.

A realidade aumentada (AR) e a realidade virtual (VR) constituem outro avanço impressionante. Disciplinas como Biologia e Geografia são beneficiadas com experiências imersivas que transcendem os limites do ensino tradicional. Por meio dessas tecnologias, os alunos podem explorar ambientes virtuais e complexos biológicos, proporcionando uma compreensão tridimensional e contextualizada dos conceitos, ferramentas de produção de conteúdo também têm um papel essencial. Softwares de edição de vídeo, como o Adobe Premiere, capacitam os alunos a criarem projetos audiovisuais que reforçam a compreensão de temas complexos. Da mesma forma, plataformas de criação de apresentações interativas, como o Prezi, estimulam a criatividade e a expressão visual do conhecimento.

A inteligência artificial (IA) está revolucionando a educação através de sistemas de tutoria inteligente. Esses recursos personalizam o aprendizado de acordo com o desempenho do aluno, oferecendo sugestões de estudo e feedback individualizado. Além disso, chatbots educacionais estão sendo utilizados para responder dúvidas e fornecer suporte aos estudantes, criando uma experiência de aprendizado mais dinâmica e acessível, a gamificação é outra estratégia que utiliza elementos de jogos para tornar a aprendizagem mais envolvente e motivadora. Plataformas como o Kahoot! e o Quizlet transformam a revisão de conteúdos em atividades competitivas e interativas, promovendo o engajamento dos alunos e o reforço do conhecimento.

A integração de tecnologia na educação representa um avanço significativo no processo de ensino e aprendizagem. Ao aproveitar o potencial das plataformas online, realidade aumentada, inteligência artificial, gamificação e outras inovações, os educadores podem proporcionar experiências educacionais mais envolventes e personalizadas. Isso não apenas potencializa o aprendizado, mas também prepara os alunos para um futuro digitalizado.

Parte superior do formulário

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A introdução dos jogos didáticos no processo de ensino e aprendizagem representa uma abordagem pedagógica enriquecedora e inovadora. Ao longo desta reflexão, exploramos os benefícios tangíveis que essa estratégia oferece, desde o estímulo ao engajamento e motivação dos alunos até a promoção do desenvolvimento de habilidades cognitivas avançadas.

Ficou evidente que os jogos didáticos transcendem a mera diversão, assumindo um papel fundamental na criação de um ambiente educacional mais dinâmico e envolvente. Através de experiências práticas, simulações e desafios, os alunos são incentivados a aplicar o conhecimento de forma concreta, resultando em uma compreensão mais profunda e contextualizada dos conceitos.

Além disso, a personalização do aprendizado, facilitada pelos jogos, permite que cada aluno progrida de acordo com seu próprio ritmo e estilo de aprendizagem. Isso promove a inclusão de todos os estudantes, independentemente de seus diferentes níveis de habilidade ou velocidades de assimilação.

A integração de tecnologias intera-

tivas, por sua vez, potencializa ainda mais essa experiência, proporcionando um acesso expandido a recursos e oportunidades de aprendizado. A realidade aumentada, a realidade virtual e a inteligência artificial são exemplos notáveis de como a tecnologia pode criar experiências de aprendizado imersivas e personalizadas.

Ademais, a gamificação e a colaboração entre os alunos são outras facetas que merecem destaque.

REFERÊNCIAS

BUSARELLO, R. I. et al. A gamificação e a sistemática de jogo. In: FADEL, L. M. et al. (Org.). Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

FREITAG, M.E.C.V. O brincar na educação infantil. Trabalho de conclusão de curso em Especialização Educação Infantil. Florianópolis- SC, p.5-19, 2012.

GRIFFIN, Daniel. Gamification in E-Learning. Ashridge Business School, 2014. Disponível em: <http://www.ashridge.org.uk/Website/Content.nsf/wELNVLR/Resources:+Gamification+in+e-Learning?opendocument>. Acesso em: 08DE out. 2023.

SILVA, P.A. A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS / BRINCADEIRAS PARA A APRENDIZAGEM DOS ESPORTES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Trabalho apresentado ao Curso de Especialização em Esporte Escolar do Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília, São Luís, p.9-57, 2007.

SANTOS, C.S. A importância do lúdico no processo ensino aprendizagem. Universidade federal Santa Maria, curso de pós-graduação a distância, Santa Maria, RS, p.9-50, 2010. SANTOS, M.F.M.

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Curso de Pedagogia a Distância do Centro de Educação, Rio Grande do Norte, Currais Novos - RN, p.6-20,2016.

NALLIN, F.G.C. O PAPEL DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como um dos pré-requisitos para a conclusão da Licenciatura em Pedagogia, Campinas, SP, p.8-35, 2005.

VARONELI, M.L. A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS E JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Graduando do curso de Pedagogia, da Faculdade de Ciências Humanas da Associação Cultural e Educacional de Garça, SP, p.1-5, 2007.

RIBEIRO, K.L; SOUZA, S.P. Jogos na educação infantil. Trabalho de conclusão de curso ao Programa de Graduação em Pedagogia da Escola de Superior de Ensino Anísio Teixeira, Serra, p.9-45, 2011.

PELLEGRINE, J.M. A IMPORTANCIA DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Trabalho apresentado como requisito para conclusão da Habilitação Educação Infantil, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, p-8-26, 2007.

A ARTETERAPIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA CRIANÇAS COM TEA E NECESSIDADES ESPECIAIS

NATÁLIA DE SOUZA LIMA

RESUMO

Indivíduos jovens com exigências educacionais especiais, como aqueles que possuem Transtorno do Espectro Autista (TEA), demandam uma abordagem distinta no processo de aprendizagem para auxiliá-los no enfrentamento das atividades do dia a dia. Terapias direcionadas podem auxiliá-los a adquirir habilidades fundamentais, tais como raciocínio, estruturação, memória e concentração. A música e as artes apresentam diversos benefícios percebidos para as crianças. Elas fornecem entretenimento e podem ampliar a capacidade de concentração de uma criança, auxiliando-a a focar, ensinando-a a se concentrar e aprimorando suas habilidades de comunicação. Por meio do desenho, a criança consegue expressar seus sentimentos e emoções. Quando a fala não é possível, a arte e a música podem atuar como substitutos das palavras, visando transmitir uma mensagem ou declaração. A música e as artes não servem apenas como formas de recreação, mas também como meios de aprimorar a aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais. O TEA, por exemplo, é uma deficiência no desenvolvimento caracterizada por diferentes graus de atrasos na linguagem e comunicação, além de dificuldades na interação social. A arteterapia é uma modalidade terapêutica que se utiliza da expressão criativa e artística para auxiliar as pessoas a explorarem e compreenderem suas emoções, pensamentos e comportamentos. No contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa abordagem pode ser efetiva para ajudar as pessoas a se comunicarem e se expressarem de maneira não verbal, o que é especialmente importante para aqueles com dificuldades de comunicação. É relevante ressaltar que a arteterapia não representa uma cura para o TEA, mas pode servir como uma ferramenta eficaz para auxiliar as pessoas a lidarem com o transtorno e melhorarem sua qualidade de vida. Recomenda-se sempre que indivíduos com TEA recebam uma atenção interdisciplinar, envolvendo profissionais médicos, psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, além do arteterapeuta, a fim de garantir um tratamento mais abrangente e integrado.

Palavras-chave: Aprendizagem; Concentração; Habilidade.

INTRODUÇÃO

As crianças com exigências especiais possuem uma percepção singular do universo, e é fundamental compreender que suas necessidades se distinguem daquelas das demais crianças. No entanto, existem métodos efetivos para auxiliá-las a superar suas apreensões e progredir em diferentes aspectos.

Uma dessas abordagens é a expressão artística, que envolve a manifestação e a aplicação da inventividade e imaginação humanas, comumente por meio de formas visuais como pintura ou escultura, com o propósito de criar obras admiradas por sua beleza ou impacto emocional.

Por meio da terapia artística, as crianças com necessidades especiais podem expressar seus sentimentos e emoções de maneira não verbal, o que é particularmente relevante para aquelas com dificuldades de comunicação. A arte pode auxiliá-las a se tranquilizar, diminuir a ansiedade e o estresse, além de aprimorar a autoestima, a expressão pessoal, a coordenação motora e a interação social.

É essencial recordar que cada criança é única e pode reagir de maneira distinta à terapia artística. É crucial adaptar o tratamento às necessidades individuais de cada criança e assegurar que seja conduzido por um profissional qualificado e experiente em terapia artística para crianças com necessidades especiais.

A arteterapia usa a arte como meio de expressão pessoal para comunicar sentimentos, em vez de ter como objetivo produtos finais esteticamente agradáveis a serem julgados segundo padrões externos. Esse meio de expressão é acessível a todos, não apenas aos que tem talentos artísticos. (LIEBMANN, 1994, p. 18).

Além da pintura e escultura mencionadas, a arte pode assumir a forma de fotografia, dobrar papel ou desenho e ajuda as pessoas a engajarem o lado de seu cérebro que é frequentemente usado para expressão artística - o lado direito.

Para Jung o símbolo é sempre polissêmico, portador de sentido e transformador da psique. Jung recomenda o andar em torno dos símbolos o circumbulatio sem reduzi-lo por interpretação. A arteterapia que se utiliza técnicas expressivas para a amplificação (desenho, modelagem, pintura, dramatização, caixa de areia, entre outras), leva a esse movimento e circunscrever o símbolo sem interpretá-lo, sem reduzi-lo, ao contrário, amplificando-o. (DINIZ apud VALLADARES,2003, p. 57)

A terapia artística tem demonstrado ser um método terapêutico eficaz para estudantes de educação especial e crianças com outros problemas comportamentais, emocionais ou psicológicos. Essa forma de terapia pode ser considerada um serviço psicoterapêutico, permitindo que as crianças se

expressem de maneiras não verbais utilizando ferramentas e materiais artísticos. Essa forma de expressão pode transmitir muitas mensagens a um terapeuta, sendo uma maneira das crianças comunicarem coisas que não conseguem expressar verbalmente.

O SIGNIFICADO DA TERAPIA ARTÍSTICA

Os profissionais responsáveis pela condução da terapia artística são os arteterapeutas. Embora essa abordagem possa ser aplicada a indivíduos de todas as faixas etárias, neste caso, o foco principal será nas crianças que recebem serviços de educação especial. Durante as sessões de terapia artística, as crianças são incentivadas a expressar seus sentimentos através da criação artística, o que lhes permite desenvolver habilidades sociais, cognitivas e de enfrentamento de frustrações. Além disso, a prática da terapia artística auxilia no desenvolvimento de habilidades sensório motoras, como coordenação mão-olho e estimulação sensorial. As crianças também aprendem habilidades práticas, como encontrar e organizar materiais artísticos, utilizar ferramentas específicas e compreender a importância da organização e limpeza do ambiente.

De acordo com o website oficial de Terapia Ocupacional:

A Arteterapia resgata o potencial criativo do homem, buscando a psique saudável e estimulando a autonomia e transformação interna, para reestruturação do ser. Partindo do princípio, de que muitas vezes não consegue-se falar de conflitos pessoais, a Arteterapia possui recursos artísticos para que sejam projetados e analisados, todos esses processos, obtendo uma melhor compreensão de si mesmo, e podendo ser trabalhado no intuito de uma libertação emocional. É através da expressão artística que o homem consegue colocar seu verdadeiro self da maneira mais pura e direta que possa existir. (NOBRE, 2005, p.39)

As variedades de trabalhos artísticos executados pelos estudantes nesse contexto terapêutico são bastante diversificados. Podem englobar atividades como colagens, desenhos, murais pintados, criação de fantoches e esculturas, entre uma infinidade de outras. Todas essas formas permitem à criança expressar seus sentimentos e fornecer informações indiretas ao terapeuta.

A terapia artística é uma abordagem que permite trabalhar com as habilidades singulares de cada criança, respeitando sua individualidade. A prática de qualquer forma de arte, quando realizada em um ambiente seguro e relaxante, pode aprimorar as habilidades motoras, aumentar o foco e melhorar o humor.

Esses benefícios são especialmente relevantes para crianças que recebem serviços de educação especial, pois a terapia artística pode auxiliá-las a superar obstáculos e alcançar sucesso em um ambiente educacional específico. A terapia artística está frequentemente associada à educação especial, pois oferece uma abordagem única para abordar as necessidades individuais de cada criança e ajudá-las a atingir seus objetivos de aprendizagem.

A arteterapia é uma modalidade terapêutica que pode ser oferecida a crianças em idade escolar com necessidades especiais. Geralmente, a terapia ocorre em um ambiente educacional, com a presença de um terapeuta qualificado, e tem como objetivo facilitar mudanças positivas no comportamento, pensamento e emoções da criança.

A arte é vista como uma intervenção que afeta o sistema neurológico e auxilia a criança a "desaprender" comportamentos negativos, substituindo-os por comportamentos positivos. A arteterapia concentra-se em ajudar a criança a adquirir novas habilidades, limitando distrações ambientais e comportamentos improdutivos. Isso é realizado por meio de princípios educacionais dinâmicos e baseados em ação, que ensinam à criança a importância do esforço e comportamentos apropriados.

A arte também contribui para a melhora da autoestima e do valor próprio da criança, o que é um passo importante em direção a metas maiores e melhores. Para ser elegível para a arteterapia, a criança precisa passar por uma avaliação adequada e receber um diagnóstico preciso.

BENEFÍCIOS DA TERAPIA ARTÍSTICA PARA CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

A terapia artística é uma ferramenta altamente benéfica para lidar com diversas deficiências, necessidades especiais e problemas comportamentais. Ao utilizar essa abordagem terapêutica, os alunos frequentemente alcançam um equilíbrio mais próximo entre os hemisférios cerebrais.

Acredita-se que o desequilíbrio possa afetar áreas como dificuldades de aprendizagem, depressão, raiva e percepção. Ao adicionar a terapia artística a outras formas de aconselhamento, é possível auxiliar os alunos a aprenderem habilidades de enfrentamento que frequentemente estão ausentes em condições como Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Transtorno do Espectro Autista e Transtorno de Conduta. A terapia artística é uma modalidade criativa que pode contribuir para a melhora da saúde mental e emocional dos alunos, facilitando seu desenvolvimento de maneira positiva.

Todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As

escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceiras com a comunidade. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.21).

As terapias artísticas têm o potencial de fortalecer a confiança em si mesmo e a valorização pessoal. Elas podem ser particularmente proveitosas para grupos como aqueles com deficiência intelectual, que frequentemente dependem excessivamente de adultos e figuras de autoridade para orientação e pistas comportamentais.

Ao integrar a terapia artística com aconselhamento terapêutico, esses grupos podem adquirir perspectivas mais realistas do mundo e melhorar sua capacidade de se expressar.

A Arteterapia proporciona um espaço de criação e comunicação tanto verbal quanto não verbal, permitindo que as pessoas ampliem sua compreensão de seus problemas e necessidades através de cada expressão artística. Isso possibilita a construção de recursos internos saudáveis para buscar soluções, promovendo o autoconhecimento e resgatando a autoestima e confiança pessoal.

A Arteterapia valoriza a criatividade e a expressão artística, contribuindo para a organização psíquica, fortalecendo a identidade individual e promovendo um desenvolvimento completo. Por meio da Arteterapia, as pessoas podem comunicar de forma mais eficaz suas ideias e emoções, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades sociais e emocionais.

Em suma, a Arteterapia é uma abordagem terapêutica que utiliza a arte como meio de auxiliar as pessoas a se conhecerem melhor e lidarem com questões emocionais e psicológicas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais ressaltam a importância da arte como meio de desenvolver a criatividade e a apreciação estética dos alunos, além de contribuir para o desenvolvimento integral de suas personalidades.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação de aprender, pois a arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. Para tanto, a escola deve saber aproveitar a diversidade de recursos humanos e materiais disponíveis na comunidade em que ela esteja inserida, a fim de que o aluno, ao longo da escolaridade, tenha a oportunidade de vivenciar o maior número de formas de arte (BRASIL, 1997, p.15).

De modo geral, a terapia artística pode proporcionar uma série de benefícios comportamentais e emocionais. Crianças que costumam resistir à autoridade podem se tornar mais receptivas a seguir instruções e organizar seus materiais quando são oferecidas oportunidades de expressão por meio da arte.

Atividades artísticas guiadas permitem que as crianças desenvolvam confiança e estabeleçam vínculos com o terapeuta de arte e seus colegas. Cantar e dançar ao som da música podem auxiliar as crianças no desenvolvimento adequado do controle vocal, planejamento e controle motor, além de aprimorar habilidades motoras finas e grossas.

A repetição de canções pode ajudar crianças com autismo ou outras dificuldades de aprendizagem a antecipar palavras, ritmos e conceitos, permitindo que elas participem mais facilmente das atividades musicais na sala de aula. As atividades artísticas, que englobam desde desenho até atuação, demandam diferentes níveis de pensamento complexo e resolução de problemas.

A arte oferece às crianças uma forma criativa de expressar seus pensamentos e sentimentos, muitas vezes por meio da comunicação não verbal. Crianças com autismo ou outras dificuldades de aprendizagem podem expressar emoções através da arte que não conseguiriam expressar de outra forma.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E ARTE

As crianças podem se beneficiar da terapia, especialmente quando enfrentam problemas de saúde mental ou deficiências. No entanto, muitas vezes elas relutam em buscar terapia devido ao receio de expressar seus sentimentos em um ambiente clínico. Isso é particularmente verdadeiro para crianças pequenas com conhecimento limitado, bem como para aquelas que não falam o idioma predominante do país em que se encontram.

Além dos tipos de terapia convencionais, a arte pode ser uma forma adicional para as crianças comunicarem suas emoções e pensamentos aos terapeutas, que estão empenhados em ajudá-las a superar com sucesso seus desafios. A terapia artística oferece uma maneira não verbal e criativa para as crianças se expressarem, o que pode ajudá-las a se sentirem mais confortáveis e confiantes ao compartilhar seus sentimentos e pensamentos com os terapeutas.

Meira e Pillotto (2010, p.11) afirmam que:

O professor, como o artista, ou como artista-professor, é um mostrador de afetos, um provocador de afetos. O afeto é o primeiro sinal de que o professor está se dando bem ou mal com o que faz, ou com o que propõe a fazer, porque é um mapa sensível do que acontece em aula, com o que chega e sai dela, transmutando em valor para a vida pessoal e social.

A arteterapia é reconhecida como uma modalidade terapêutica na qual os pacientes empregam sua inventividade através de diversos materiais para enfrentar o estresse, a ansiedade ou outras condições relacionadas à saúde mental. O terapeuta auxilia a criança na interpretação do significado das imagens que ela produz. Em seguida, terapeuta e paciente dialogam conjuntamente sobre o porquê e o como a imagem ou obra de arte foi concebida.

A utilização da arte pode funcionar como uma forma de terapia para crianças que batalham contra a depressão ou como uma via de expressão para aqueles com deficiências. Seja qual for o caso, a arte pode ser uma fonte terapêutica ou um meio de escape para aqueles que necessitam de uma abordagem criativa para lidar com seus desafios emocionais.

[...] A arte é tão importante que existe desde o tempo das cavernas [...] quando há uma crise educacional, a primeira disciplina que se corta é a arte. Mas apesar disso, resiste até os dias de hoje porque a arte é o esforço do ser humano para representar o mundo ao seu redor e representar também os ritmos constantes da vida. Então o ensino da arte hoje mudou muito. O modernismo entronizou a importância da expressão para a criança, para o adolescente e para o adulto. Liberou o adulto de normas rígidas e prescrevia a ideia de que a arte é interioridade e que você precisa liberar a sua expressão para organizar as suas imagens, fazer uma espécie até de edição de imagens [...] (BARBOSA, 1998, p.1).

As pessoas, especialmente crianças, possuem uma imaginação vasta e são inerentemente criativas, o que facilita sua expressão por meio de desenhos ou esboços, em vez de responderem diretamente a questionamentos. A arte é uma atividade segura que permite que as crianças abordem problemas desafiadores de forma criativa.

O processo de arteterapia é adaptado de acordo com o terapeuta, a idade da criança e a condição ou problema em tratamento. Os arteterapeutas geralmente disponibilizam materiais apropriados para a idade da criança e permitem que ela trabalhe de maneira independente.

O terapeuta estabelece um período determinado para iniciar e finalizar a atividade. Quando a obra de arte é concluída, o terapeuta discute com a criança sobre diferentes aspectos da criação para compreender o que ela representa em relação aos pensamentos e sentimentos da criança. Com base nas respostas fornecidas, o terapeuta elabora um plano de tratamento adequado que auxiliará a criança a progredir em direção à recuperação.

O professor de artes é um pesquisador. Ele experimenta, constrói e transforma conceitos por meio, primeiramente, de sua própria vivencia; trilhando o caminho de sua criatividade; descobrindo, desta forma, suas capacidades e limites para melhor compreender as capacidades e limites do educando e melhor conduzi-lo (BRASIL, 1999, p. 130).

A arteterapia traz muitos benefícios para várias crianças, no entanto, é essencial lembrar que cada criança é única e pode responder de maneiras diferentes a cada plano de tratamento. Algumas crianças conseguem expressar-se plenamente através da arte, enquanto outras podem requerer mais esforço ou paciência antes de se sentirem suficientemente confortáveis para se abrir.

Cada criança possui seu próprio ritmo e processo, e é crucial que o terapeuta trabalhe com elas individualmente, auxiliando-as a expressar-se da melhor maneira possível. O sucesso da arteterapia depende de uma abordagem personalizada e sensível às necessidades específicas de cada criança.

Conforme Jung (1920) afirmou, a arte é um meio criativo e a energia psíquica pode ser transformada em imagens e símbolos, permitindo a expressão de conteúdos internos e profundos.

A arteterapia fundamenta-se na crença de que o processo criativo envolvido na atividade artística é terapêutico e pode aprimorar a qualidade de vida das pessoas. Acredita-se que a arte auxilie na expressão de emoções e pensamentos que nem sempre podem ser facilmente articulados por palavras. Além disso, a criação artística pode ajudar as pessoas a se conectarem com suas emoções, desenvolver habilidades sociais e melhorar a autoestima.

A arteterapia é uma abordagem terapêutica que utiliza a arte como meio de comunicação para auxiliar as pessoas a lidarem com questões emocionais e psicológicas.

Moreira enfatiza que:

A arte e um produto de uma necessidade de expressar, de configurar e trazer para o nível concreto, imagens internas repletas de energia psíquica. A arte também se apresenta como uma possibilidade de organização emocional, intelectual e espiritual da personalidade do homem (2006/2007, p. 32).

Por meio da criação artística e da reflexão sobre os processos e resultados artísticos, as pessoas podem expandir sua compreensão de si mesmas e dos outros, fortalecer a autoestima, lidar de maneira mais eficaz

com sintomas, estresse e experiências traumáticas, desenvolver recursos físicos, cognitivos e emocionais, e experimentar o prazer revigorante da arte. A arteterapia oferece inúmeras oportunidades de descoberta e reflexão, promovendo o equilíbrio emocional do indivíduo. Ao criar arte e refletir sobre ela, as pessoas podem se conectar com suas emoções e pensamentos internos, aprimorar suas habilidades sociais e aumentar a autoconsciência. A arteterapia é uma abordagem terapêutica que utiliza a arte como meio de auxílio no enfrentamento de questões emocionais e psicológicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As expressões artísticas possuem um poder imenso. Seja por meio da atuação, canto, dança, desenho ou escrita, as artes permitem que as pessoas se expressem e transmitam suas ideias sem necessidade de palavras. É por isso que a terapia expressiva por meio da arte se tornou popular, especialmente para crianças com necessidades especiais. Essa abordagem utiliza essas formas artísticas para melhorar o desenvolvimento e o crescimento individual.

A combinação adequada pode promover o bem-estar geral, diminuir a ansiedade e o estresse, aumentar a autoconsciência e a autoestima, fortalecer relacionamentos, regular comportamentos e desenvolver habilidades sociais.

Para as crianças, a arte é a forma definitiva de expressão, independentemente dos materiais utilizados, como giz de cera, argila, tinta ou papel machê. Afinal, as crianças possuem uma criatividade natural, e a arteterapia pode ser uma ferramenta maravilhosa para desenvolver habilidades, incluindo a comunicação e a regulação emocional, especialmente para crianças com autismo. Além disso, a arteterapia também é utilizada para melhorar a saúde mental, ajudando as crianças a regularem suas emoções, construir confiança e reconhecer e responder a expressões faciais e pistas sociais.

A arteterapia pode auxiliar crianças com necessidades especiais em diversos aspectos e, portanto, deve ser reconhecida e promovida em todos os centros de saúde.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, A.M. Entrevista concedida ao programa Roda Viva, 1998.

Disponível em: <www.rodaviva.fapesp.br/materia/370/.../ana_mae_barbosa_1998.htm>. Acesso em: 20 set.2023.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares nacionais: arte. Brasília: MEC; SEF, 1997. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca–Espanha, 1994. MOREIRA, Patrícia R. T.; Arteterapia – comece onde você está construindo sua própria imagem. Alagoas, 2006/2007.

VALLADARES, Ana Cláudia Afonso. Arteterapia com crianças hospitalizadas. Dissertação de Mestrado apresentada e ao Programa de Pós-graduação em Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto- USP, 2003.

PORTALHUMANIZA. Site produzido pelo instituto “A Casa”. Disponível em:

www.portalhumaniza.org.br Acesso em 20 set.2023.

NAYARA RODRIGUES

RESUMO

A arte é uma das fases mais importantes na vida escolar das crianças. E além da alfabetização sabemos que a brincadeira também é essencial para o desenvolvimento infantil e através dos jogos e das brincadeiras podemos facilitar esse processo. Não tenho a intenção de dizer que o processo de alfabetização só acontece com a ludicidade, mas sim, que o envolvimento do lúdico desperta mais interesse, enriquecendo e favorecendo esse processo de forma mais tranquila e prazerosa. No brincar as crianças conseguem interagir e adquirir novos conhecimentos e experiências necessárias para o processo de alfabetização. Os jogos educacionais são recursos enriquecedores por meio dos quais se busca o aumento de possibilidades de aquisição de aprendizagem, construção de autoconfiança e motivação em relação o conteúdo formal a ser aprendido. O presente trabalho teve origem na relevância que atribui a ludicidade no desenvolvimento do processo de alfabetização com os alunos do 1 ano. Diante desse tema busquei autores que me auxiliaram na definição dos principais conceitos envolvidos nesse estudo, essas contribuições teóricas me fizeram refletir e compreender os conceitos em questão e ampliar o meu olhar para o tema em abordado. Por essa razão trago nesse trabalho atividades desenvolvidas em minha prática pedagógica utilizando a ludicidade no processo de alfabetização. O ato de brincar é tão importante para a criança que se tornou um direito garantido na Declaração Universal dos Diretos da Criança, onde no quarto deixa claro que criança terá direito a alimentação, recreação e assistência médica adequadas. Estabelecendo de forma igualitária que a recreação é tão importante quanto à alimentação e a saúde para a criança. Sendo assim, o brincar é muito importante no processo de desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Arte; Lúdico; Brincadeira; Educação.

INTRODUÇÃO

Na longa jornada de trabalho notei o quão importante é para as crianças o momento da arte, do brincar e o quanto isso era prazeroso, contudo, era muitas vezes deixado de lado pelos professores, pois trabalhar o lúdico requer tempo e muita dedicação para que seja um trabalho proveitoso.

Nos dias de hoje temos a impressão de que a sociedade não vê a brincadeira como forma de aprendizado, mas sim como perca de tempo onde o professor deveria estar dando um conteúdo ao invés de brincar.

Quando a criança tem a oportunidade de escolha, que inicia com o brincar, ela exercita a sua liberdade e assim se torna uma criança mais observadora e crítica. As participações e as transformações introduzidas pela criança na brincadeira devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seu conhecimento.

O vivenciar da ludicidade no contexto escolar seja através de jogos, brincadeiras ou outra atividade lúdica direcionada, é importante para a formação do sujeito e contribui para tornar o processo ensino e aprendizagem mais agradável. A palavra "lúdico" vem do latim ludus e significa brincar.

Segundo Piaget, o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico, que não representa somente o jogar, mas sim pode ser encontrado em várias manifestações como na dança, teatro, brincadeiras, construção de materiais concretos e nas histórias.

Na busca de um novo conceito de alfabetização, o lúdico surge como um recurso didático dinâmico que proporciona resultados positivos na educação, envolvendo o aluno no processo de aprendizagem e também exigindo do professor maior engajamento e planejamento das atividades executadas em aula.

A BNCC (2017), estabeleceu também os campos de experiência, fundamentais para que a criança possa aprender e se desenvolver:

- O eu, o outro e o nós;
- Corpo, gestos e movimentos;
- Traços, sons, cores e formas;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

O objetivo é reconhecer a importância e significância do lúdico na vida da criança e principalmente no processo de alfabetização estimulando através dos jogos a curiosidade, a criatividade e o raciocínio aluno.

Desenvolver práticas de atividades que sejam acolhedoras e prazerosa no processo de aprendizado.

Através do lúdico, o professor tem a chance de tornar sua prática pedagógica inovadora, pois além de desenvolver atividades divertidas, o professor pode proporcionar situações de interação entre os alunos melhorando a forma de relacionamentos entre os mesmos.

Segundo Vygotsky (1984), o brincar re-

laciona-se ainda com a aprendizagem. Brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. “O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino-aprendizagem.” Nesse sentido, o professor deve procurar proporcionar situações de aprendizagem motivadoras, de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno, em atividades que possam desafiá-lo, despertando assim seu interesse pelo que está sendo ensinado em sala de aula.

O jogo tem relação direta com a diversão. Utilizá-lo como recurso pedagógico pode tornar o processo de ensino e aprendizagem em um momento divertido e prazeroso, tanto para o aluno quanto para o professor. Nesse sentido, o jogo passa a desempenhar um papel diferente no contexto escolar, quando planejados e bem aplicados, com objetivos definidos.

De acordo com Vygotsky (1984), é na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva.

Na visão do autor a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras. É muito importante que os educadores mudem os padrões de conduta em relação aos educandos, deixando de lado os métodos e técnicas tradicionais e passem a acreditar que o lúdico é eficaz como estratégia do desenvolvimento em sala de aula. É muito provável que os professores alfabetizadores prefiram utilizar o método tradicional pois o lúdico requer tempo, o lúdico é um importante aliado no processo da alfabetização, pois as crianças devem se sentir confortáveis e seguras, pois ao brincar elas aprendem sem perceber. Os jogos educativos, em sua essência, levam ao aprendizado a partir do lazer e diversão, sendo que o tamanho da motivação da criança está interligado à forma e à abordagem dada pelo foco educacional apresentada. A vida da criança é uma sucessão de experiências de aprendizagem adquirida por ela mesma, quando tem a oportunidade de interação.

Ao chegar à escola, ela traz consigo infinitas experiências e conhecimentos acumulados, conquistados por meio de exploração visual, auditiva, jogos, brincadeiras, conversas, passeios, contatos, brinquedos, que influenciarão no processo de aprendizagem. Os renomados autores não indicam que o lúdico é a fórmula mágica que irá sanar todos os problemas de aprendizagem, nem muito menos que se deve substituir a educação tradicional pelo lúdico. Mas veem no lúdico uma alternativa importantíssima para a melhoria no intercambio ensino aprendizagem e uma ponte que certamente auxiliará na melhoria dos resultados por partes dos educadores interessados em promover mudanças.

DESENVOLVIMENTO- JOGOS E BRINCADEIRAS

Segundo Kishimoto (2003) definir jogo não é fácil, cada pessoa pode entender de modo diferente. Os jogos mesmo que tenham a mesma denominação, mas tem as suas especificidades.

O jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto.

Pode-se ver que o jogo pode ter utilizações diferentes, cada povo tem sua maneira de jogar ou brincar de acordo com a sua cultura, com o seu povo. Cada um aprende de uma maneira.

Antigamente o jogo era inútil, não sério. Nos tempos do Romantismo, aparece como algo sério e para educar as crianças.

Já o brinquedo não possui um sistema de regras que determinam sua utilização. O brinquedo incentiva a reprodução de imagens da realidade, Kishimoto (2002), diz que um dos objetivos é ser um substituto dos objetos reais para a criança.

Os jogos mesmo que tenham a mesma denominação, mas tem as suas especificidades O jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto.

O jogo está presente na escola, o professor permitindo ou não. Porém é um jogo em que as regras são predeterminadas e a única ação que é permitida às crianças é obedecer, seguir as regras. (Kishimoto, 2002).

O ato de jogar e de brincar exige da criança movimentação física e provoca desafio mental. O mundo da fantasia, da imaginação e da brincadeira é um mundo onde a criança está em exercício constante, tanto nos aspectos físicos ou emocionais como, principalmente, no aspecto intelectual. Jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento. O jogo promove a aprendizagem informal e formal, pois ele auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor como também no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação e a criatividade.

De acordo com o pensamento de Cagliari acredito que a utilização do lúdico torna a aprendizagem produtiva tanto para o aluno quanto para o professor, fazendo com que o processo de alfabetização tenha sentido para o aluno. A alfabetização poderia ser um processo de construção de conhecimentos que

se faz com facilidade, porém tornou-se um pesadelo nas escolas. Nas séries iniciais as crianças tem uma resistência maior à atitude autoritária porque ainda não aprenderam a se submeter ao que veem e ouvem. A individualidade é uma forte marca da personalidade das crianças.

Segundo Cagliari (1998) o Brasil precisa modificar profundamente a educação, especialmente, a alfabetização. Para que isso aconteça é preciso professores com melhor formação técnica. Enquanto as escolas continuarem formando mal os professores, a alfabetização e todo o processo escolar no geral irão continuar seriamente comprometidos.

Com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental na área de Língua Portuguesa, pode-se destacar no âmbito educacional uma preocupação com as dificuldades de leitura e escrita nas séries iniciais pelo fato de um trabalho que não é adequado com a alfabetização.

A linguagem passou a ser vista como uma ferramenta de comunicação. Não é mais valorizada apenas uma linguagem padrão ou culta como elemento de produção escrita e oral.

Jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento. O jogo promove a aprendizagem informal e formal, pois ele auxilia no processo ensinoaprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor como também no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação e a criatividade. Conforme a atividade, ela passa a desenvolver as suas habilidades, vai conhecendo a sua capacidade e desenvolvendo cada vez mais a autoconfiança.

Com isso, podemos ver que o jogo é importante para desenvolvimento intelectual e social da criança, podendo estimular sua criticidade, criatividade e habilidade sociais. O professor quando oferece atividades lúdicas ao aluno, permite que ele interaja através a Língua Portuguesa de maneira dinâmica, expondo ideias, interpretando texto e ultrapassando seus conhecimentos para outras áreas. Observa-se que o professor exerce um papel muito importante no processo de alfabetização das crianças O grande desafio para o educador, no contexto atual, é ensinar os conteúdos propostos pelos programas curriculares de uma forma criativa.

A história da escrita irá servir para mostrar aos alunos que ela gira em torno de palavras, e não apenas de letras. Isso facilitará mais para frente, quando o aluno tiver que segmentar a fala para escrever a palavra.

Cagliari (1998) diz que quando se chega à apresentação do alfabeto, é melhor falar dele logo e mostrar todas as letras de uma vez. Para isso, seria melhor que houvesse uma faixa com o alfabeto das letras de forma maiúscula na sala. Ensina-se o nome das letras para que os alunos tenham um referencial dos sons das letras.

Sabendo os nomes das letras pode-se decifrar a escrita de uma palavra sem dificuldades. O lúdico no processo de alfabetização é um grande parceiro do aluno e o professor. Deve estar constantemente nesse processo, ele é quem facilita a aquisição da escrita e da leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa foi reconhecer a importância e significância do lúdico na vida da criança e principalmente no processo de alfabetização estimulando através dos jogos a curiosidade, a criatividade e o raciocínio aluno, e por isso foi reconhecido que o trabalho na área de ludicidade é um campo em desenvolvimento que possibilita não somente o aprendizado do aluno, mas também a profissionalização do docente em busca de aulas com rendimento positivo e satisfatória o aluno tem que ter o desejo pelo aprendizado, e essas novas técnicas possibilita uma inserção satisfatória, fazendo com que uma simples aula torne-se menos exaustiva e mais apreciada.

A partir do momento que é inserido uma brincadeira seja ela individual ou em grupo, é construída uma série de conhecimentos e várias habilidades são desenvolvidas, além de serem criadas diversas estratégias para solucionar os conflitos emocionais. Considerando importante esta construção da criança e privilegiando o brincar, mesmo assim é necessária uma atenção especial. O objetivo dessa pesquisa foi analisar a importância do lúdico no processo de alfabetização nas series iniciais.

A partir do primeiro momento que foi apresentado os jogos para os alunos, pude observar o entusiasmo e interesse em aprender, até mesmo os alunos com mais dificuldades mostraram um prazer e uma tranquilidade dando um retorno satisfatório.

Sendo assim concluo que existem possibilidade de tornar as aulas mais prazerosas trazendo para sala de aulas jogos e brincadeiras para atrair os alunos dessa idade, o professor pode aliar seus objetivos pedagógicos aos desejos dos alunos criando em suas atividades diárias um ambiente mais agradável e divertido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu. São Paulo: Scipicione, 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CORIA-SABINE, Maria Aparecida; LUCENA, Regina Ferreira de. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Campinas: Papirus, 2009.

DUPRAT, Maria Carolina (org.) Ludicidade na educação infantil. São Paulo, Pearson: 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2002.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In. TIZUKO Morchida Kishimoto. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica. Curitiba: IBPEX, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente.1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

SANTOS, Carlos Alberto dos. Jogos e atividades lúdicas na alfabetização. Rio de Janeiro: SPRINT, 1998.

ANEXOS

Seguem abaixo, figuras de como trabalhar arte na educação



Figura 1- fonte: www.google.com.br/arteeeducação



Figura 2- fonte: www.google.com.br/arteeeducação



Figura 3- fonte: www.google.com.br/arteeeducação



Figura 4- fonte: www.google.com.br/arteeeducação

O USO DE PARQUES ADAPTADOS PARA CRIANÇAS

NILCE TELINI DE MELO

RESUMO

As Unidades de Educação Infantil são compreendidas como ambientes acolhedores que fazem parte da primeira infância. A aprendizagem ocorre por meio do brincar, os educadores organizam os espaços para as experiências das crianças. O parque é muito importante na Educação Infantil, por se tratar de um ambiente ao ar livre que promove a sensação de liberdade. Os variados brinquedos do parque, de grande porte e outros inseridos pelos professores, colaboram para o desenvolvimento da coordenação motora, superação e autoconfiança, além de propiciar a socialização e autonomia. Dessa maneira mediante a lei nº 9394/96, que prevê a educação como dever do Estado e da família. Os familiares e os profissionais da educação devem cobrar do Estado os recursos e adaptações necessárias para a educação inclusiva. O Objetivo Geral do trabalho é evidenciar como o parque escolar influencia na aprendizagem e desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. O Objetivo Específico é ampliar a reflexão sobre como o parque pode ser inclusivo para todas as crianças, especificamente, para as crianças com deficiência. A Metodologia se dá pela pesquisa bibliográfica e contou com o depoimento da professora especialista na Educação Infantil e Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Educação Infantil; Inclusão; Parque.

ABSTRACT

Early Childhood Education Units are understood as welcoming environments that are part of early childhood. Learning takes place through playing; educators organize the spaces for children's experiences. The park is very important in kindergarten, as it is an outdoor environment that promotes a sense of freedom. The park's varied toys, large and others inserted by the teachers, contribute to the development of motor coordination, overcoming difficulties and self-confidence, in addition to promoting socialization and autonomy. Thus, through Law No. 9394/96, which provides for education as a duty of the State and the family. Family members and education professionals must demand from the State the resources and adaptations necessary for inclusive education. The General Objective of the work is to show how the school park influences the learning and integral development of children in Early Childhood Education. The Specific Objective is to broaden the reflection on how the park can be inclusive for all children, specifically for children with disabilities. The Methodology is based on bibliographical research and counted on the testimony of a teacher specialized in Early Childhood Education and Inclusive Education.

Keywords: Early Childhood Education; Inclusion; Park.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desencadeado pelas observações vivenciadas no cotidiano das escolas e foram feitas consultas em livros e artigos sobre a influência do parque e sua contribuição para a Educação Infantil. Realizamos uma Pesquisa Bibliográfica e um diálogo com a Professora Elisângela Ferreira Costa Americano, professora de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, tendo sido componente do CEFAI – DRE, em anos anteriores.

O parque é muito importante para desenvolvimento integral da criança. É observado que os momentos no parque são de descontração, alegria e negociação, fatores que colaboram para o aprendizado. Por meio das brincadeiras no parque, as crianças são estimuladas a uma aprendizagem lúdica e significativa. Dificilmente as escolas de Educação Infantil possuem parques inclusivos.

Com isso notamos as frustrações e tristezas que as crianças com deficiência são submetidas.

Esse trabalho tem como objetivo, ressaltar a importância do parque inclusivo, do lúdico e das brincadeiras na Educação Infantil, e como a aprendizagem ocorre através das brincadeiras, e como o lúdico intensifica os momentos do aprendizado. O parque precisa ser inclusivo para que todas as crianças possam brincar aprender e se socializarem. O parque deve adequar-se a todos.

Os professores da Educação Infantil, muitas vezes sofrem pela falta de recursos fundamentais para a inclusão, as crianças necessitam de lugares adaptados, com infraestrutura correta para vivenciar momentos de lazer, estes lugares podem ser criados de acordo com o que o Ministério da Saúde solicita em caso de Crianças que se constituem em Público-alvo da Educação Especial.

O TRABALHO NO PARQUE INCLUSIVO

Constantemente os projetos, os jogos e os brinquedos devem ser adequadamente adaptados para que todos possam participar. Entretanto as brincadeiras no parque carecem de maior atenção, pois as adaptações dos brinquedos do parque precisam de maiores elaborações que talvez estejam fora

do alcance dos educadores, por isso este trabalho de pesquisa é propositivo.

Sendo assim, os educadores podem criar espaços que atendam melhor todas as necessidades, com brinquedos e objetos adaptados. Por que para todos e não para pessoas deficientes? Pois para acabar com o preconceito é preciso que as pessoas convivam. Entretanto, tudo que é novo ou diferente tende a ser rejeitado, então a partir do momento em que as crianças passam a conviver elas começam a perceber semelhanças e não as diferenças. E por esse motivo a iniciativa de um projeto com mobílias e materiais ao alcance de crianças com deficiência é tão importante.

Para proporcionar momentos de lazer para as crianças Público - Alvo da Educação Especial, são necessários jardins sensoriais que apesar de serem inclusivos são focados na experiência dos sentidos: olfato, tato, visão, audição e paladar. Também podemos oferecer um espaço de recreação infantil, com brinquedos adaptados e que esta adaptação esteja ao alcance da criança e de acordo com sua necessidade. Os brinquedos devem atender aos interesses da criança e reforçar a ideia de ela assumir alguns desafios, com segurança. A criança precisa de desafios para sentir-se estimulada.

Na medida em que a criança cresce, deve ser exposta às novas experiências, brinquedos e brincadeiras naturais da idade. O que vale é que a criança se sinta valorizada pela sua conquista, principalmente, as crianças com deficiência.

No parque, as crianças em geral e as crianças com deficiência devem ter acesso aos brinquedos do parque, outros brinquedos inseridos pelos professores nos espaços (como nos tanques de areia e outros cantos) para que todas as crianças vivam plenamente a sua infância e vivenciem a atividade essencial da infância: o brincar.

POSSIBILIDADES DE TRABALHO INCLUSIVO NO PARQUE, NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É notório que nas escolas de Educação Infantil, a hora do parque é um dos momentos mais aguardados pelas crianças. O parquinho proporciona momentos de descontração, liberdade e prazer, contribuindo para a aprendizagem e socialização das crianças.

Observa-se que na educação infantil as crianças aprendem brincando, e cada brinquedo do parque favorece a aprendizagem. Concordando com a pesquisa de Salla (2011) sobre o educador Henry Wallon, as interações com o meio estimulam a aprendizagem e a afetividade. Wallon mostra que a afetividade é expressa de três maneiras: por meio da emoção, do sentimento e da paixão. Essas manifestações surgem durante toda a vida do indivíduo, mas, assim como o pensamento infantil, apresentam uma evolução, que caminha do sincrético para o diferencial.

De acordo com Elisângela (2020), em seus atendimentos educacionais especializados, no momento do parque, ela tirava fotos, para no dia seguinte mostrar essas fotos para as crianças, pois, segundo esta professora, é bem significativo este momento. E cita que falar para a criança o que vai acontecer antes de acontecer é muito importante para que fiquem tranquilas. De acordo com Elizangela (2020), não é importante ter LIBRAS apenas em sala de aula, e sim em um contexto geral, e toda a escola aprender LIBRAS, porque no momento que a criança precisar ir ao banheiro a comunicação vai acabar, uma vez que deveria haver comunicação por meio da Língua Brasileira de Sinais.

Observa-se que existem profissionais que auxiliam a criança a brincar no parque, mas essas boas atitudes não são suficientes, é necessário que a infraestrutura dos parques seja adaptada, sendo por textura, sons, cores e luzes, que favoreçam a percepção do objeto. Existem intervenções que deverão ser feitas pelas ações governamentais, porém a escola pode realizar mudanças e adaptações planejadas e possíveis.

Existem brinquedos e brincadeiras que podem ser realizadas no Parque: a música, o canto e as representações de histórias são indicados para qualquer criança, em diferentes espaços.

Vale abusar de máscaras, fantasias, bonecos e super-heróis. A escolha deve ser feita com base no desenvolvimento da criança e não apenas na sua faixa etária. É possível seguir algumas orientações que facilitam a melhor escolha. De acordo com Elizangela (2020), no parque das escolas da Prefeitura de São Paulo, são usadas as concepções que estão presentes nas escolas da cidade de Reggio Emília, pois é levado em consideração que as crianças precisam interagir nos espaços com crianças da mesma idade, de outras idades e com adultos. Ela cita que na EMEI em que leciona tem parque sonoro e brinquedos com madeira, com 4 espaços, e nesta EMEI, foi feita uma assembleia com as crianças e as crianças puderam votar em qual espaço usariam cada dia, e cada professora ficava num espaço, não com sua turma, mas com diversas crianças, para assim acontecer o convívio e a socialização.

Para Elizangela (2020), sempre existe uma possibilidade de aprendizagem em inclusão para as crianças. Elas precisam percorrer os espaços disponibilizados nos parques, desenvolvendo jogos simbólicos e podem ter um professor de referência. A criança surda, por exemplo, ela precisa ser criança, e o próprio brinquedo faz esta intermediação, o brinquedo auxilia o professor, a criança se expressa vendo outras crianças. Visto que o parque é compreendido como um ambiente

de estímulos para a aprendizagem e autonomia, ele precisa ser inclusivo, para a garantia do aprendizado eficaz.

O direito de brincar da criança favorece a descoberta, estimula a curiosidade, ajuda na concentração e desenvolve os músculos das crianças. De acordo com Oliveira (2000), para Vygotsky, a brincadeira deve ser sempre entendida como uma relação imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis. A realização destes desejos não se trata de algo pontual e específico. Trata-se do desenvolvimento das potencialidades humanas.

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA INCLUSÃO

As crianças possuem um mundo imaginário, cujo significado é estabelecido pelas brincadeiras e não pelo objeto real presente. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. O lúdico e o parque inclusivo influenciam no processo de aprendizagem.

De acordo com Vygotsky (OLIVEIRA, 2000), a brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvimento infantil, pois ela colabora com a interação social e cognitiva contribuindo também para a construção da personalidade.

Cada brinquedo do parque proporciona um estímulo para a aprendizagem. Os educadores precisam intervir nas atividades assim como as famílias e responsáveis também devem oportunizar momentos de brincadeiras. Estruturas grandes que permitem a movimentação no tempo da criança são as melhores. É preciso considerar o acesso aos recursos do brinquedo para garantir que a criança conseguirá utilizar todos os objetos de maneira integral.

Para Elizangela (2020), as crianças com deficiências conseguem chamar a professora para serem atendidas e é fundamental o professor ter considerado os desejos e interesses das crianças, não só por meio da LIBRAS, mas por um olhar atento. Com relação aos cadeirantes no parque, exigem uma acessibilidade arquitetônica do prédio e o apoio de mais pessoas da escola para a locomoção dessas crianças. E a criança cega consegue se locomover porque o professor deve primeiramente levar a ter o tato, depois percorrer o local, colocar uma determinada textura para a criança entender seus limites e onde está pisando, assim a criança vai se apropriando dos espaços. Depois de eliminar as barreiras, segundo Elizangela (2020), o parque é a melhor maneira da criança socializar- se na escola e o professor tem a responsabilidade de ampliar esta aprendizagem.

O processo de inclusão social é uma luta constante das minorias em prol da efetivação do princípio da equidade que garante a todos os cidadãos os mesmos direitos e as mesmas oportunidades, respeitando as diferenças e levando em consideração a diversidade humana e as suas especificidades.

O educador pode contribuir com o bom desenvolvimento infantil, permitindo a criança conhecer e transformar o mundo ao seu redor. Precisa estimular o convívio social, a inclusão, e considerar o desejo que a criança sente por brincar.

O lúdico e o parque inclusivo, junto com as brincadeiras inseridas de forma planejada ao ar livre, são de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança e também para o processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, julga-se ser direito da pessoa com deficiência o livre acesso a todos os espaços assim como qualquer outro cidadão, organizando e oferecendo momentos de total relevância para o desenvolvimento social, intelectual e motor das crianças, colaborando para uma socialização adequada, por meio de atividades em grupos. Quando a escola adequadamente inclui os alunos com deficiências, estimula aos demais alunos o conhecimento por direitos e deveres, essas crianças poderão transformar a sociedade em uma sociedade mais empática, que reconhece a necessidade alheia, buscando melhorias para sua vida e a vida dos outros.

A escola é o lugar privilegiado para a construção e o exercício da parceria e companheirismo oportunizados pelo conhecimento, a aprendizagem ocorre através do meio em que a criança é inserida, sendo assim as escolas de Educação Infantil devem propiciar o aprendizado por meio das brincadeiras e do parque.

De acordo com Rau (2011) é muito importante propiciar às crianças situações de jogos, brincadeiras e brinquedos no parque, para que as crianças se apropriem de maneira lúdica da aprendizagem. Compreendemos que é na Educação Infantil que a criança recebe estímulos para se desenvolverem em diferentes aspectos, como: afetivo, motor, cognitivo, entre outros. Nesta perspectiva podemos destacar a importância da Educação Infantil, como umas das etapas mais importantes para possibilitar que a criança viva plenamente a sua infância.

LÚDICO E POSSIBILIDADES

Para Duprat (2015), às múltiplas possibilidades do autoconhecimento possibilitadas pelas brincadeiras contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente de seu potencial e de suas limitações. Também se conclui que o lúdico, o parque e as brincadeiras não são apenas um passatempo, mas uma atividade que possibilita e facilita a aprendizagem, que muito mais que importante, brincar é essencial na vida das crianças.

A ludicidade dentro do parque caracteriza-se por sua organização e pela utilização de brinquedos e brincadeiras, com atividades que podem ser tanto coletivas quanto individuais, nas quais a existência de regras não limita a ação lúdica, a criança pode modificá-las, quando desejar, incluir novos membros, retirar e modificar as próprias regras, ou seja, existe liberdade por parte da criança agir sobre ela. Para ajudar a criança com deficiência a brincar, é necessário construir estratégias que atenuem as barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais que possam estar dificultando o seu livre acesso ao ambiente de lazer.

Para Rau (2011), deve-se considerar as características específicas que contribuem para a educação das crianças. As diferentes abordagens pedagógicas baseadas no brincar bem como os estudos de psicologia infantil direcionados ao lúdico e o parque permitiram a construção da criança como um ser brincante e as brincadeiras deveriam ser utilizadas como atividades essenciais e significativas para a Educação Infantil. Portanto, o brincar no parque deve ser valorizado, sendo visto como um meio na Educação Infantil para desenvolver a criatividade e o raciocínio crítico, que ocorre através das negociações que são feitas pelas crianças nos momentos das brincadeiras. Entendemos que o brincar estimula os fatores físicos, morais e cognitivos, dentre outros e consideramos também que, é importante a orientação do adulto como mediador para que ocorra o desenvolvimento da criança. Neste sentido, é notório que as escolas adotem planejamentos, organizando o brincar como atividades orientadas e livres.

Os brinquedos passaram a ser vistos como base para a atuação do brincar nas escolas, possibilitando assim a obtenção de capacidades e saberes, sendo eles brinquedos pedagógicos e os brinquedos heurísticos, que são brinquedos não estruturados.

A criança deve ser compreendida como um ser em pleno desenvolvimento, é importante que as escolas e os educadores, tomem medidas inclusivas, pois as crianças com deficiências já sofrem por viverem em uma sociedade muitas vezes preconceituosa e desigual. Frequentemente essas crianças não exercem o seu direito de ir e vir, pela falta de adaptações necessárias na sociedade. As escolas precisam ser referenciais de inclusão, sendo necessário reconhecer o parque como um lugar prazeroso e provedor da aprendizagem. O Projeto Político Pedagógico deve propor intervenções para que os objetivos gerais e específicos, que se alcança com as brincadeiras no parque, seja uma realidade para a inclusão das crianças.

Trabalhar com o lúdico e o parque inclusivo é fazer com que a criança aprenda de maneira prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno sente-se feliz e motivado, e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de maneira prazerosa, consigo mesmo e com o mundo. Dessa mesma maneira, ocorre a brincadeira, pois a experiência criativa começa a partir do momento em que se pratica essa criatividade e isso aparece em primeira instância por meio da brincadeira. Contudo, é essencial que o adulto não interfira demasiadamente durante estes momentos, pois as descobertas que ocorrem levam ao amadurecimento, que será importantíssimo para o início de suas atividades cultural e social. É notório que as crianças estejam sempre dispostas a auxiliarem os amigos com deficiência nas brincadeiras. O professor deve provocar situações para a socialização das crianças, porém é importante não interferir muito, permitindo que as crianças façam negociações entre eles, para que os educandos conquistem autonomia.

Para Rau (2011), a escola é reconhecida como ambiente de transformação na vida dos que a frequentam, portanto, as escolas devem promover a inclusão, para que as crianças com deficiência, desde a primeira infância, percebam que são cidadãos de direitos e deveres, ou seja, o mesmo direito que toda criança têm de aprender brincando no parque escolar, a criança com deficiência também têm, e a escola deve fazer valer a lei.

Para Duprat (2015), a brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diversas crianças com pontos de vistas diferentes.

Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papeis a serem representados nas brincadeiras, as crianças têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir daí construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano, principalmente as crianças com deficiências.

De acordo com Elisângela (2020), o trabalho educacional inclui intervenções para que os alunos aprendam a respeitar diferenças, a estabelecer vínculos de confiança e uma prática cooperativa e solidária, e às escolas, os pais e responsáveis, precisam cobrar dos órgãos governamentais parques inclusivos. Pois, se é garantido o direito da criança com deficiência ser matriculada na rede regular de ensino, também se deve garantir à criança ser incluída em todos os ambientes da escola. Na Educação Infantil, a criança aprende brincando e considerando o parque como um lugar de aprendizagem, a criança com deficiência precisa participar de todas as brincadeiras, pois, se tiver seu processo de educação limitado, sua infância será prejudicada, e suas memórias afetivas serão de exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pudemos compreender que o lúdico e o parque inclusivo na Educação Infantil e na educação como um todo, deve nortear as ações pedagógicas, pois as pessoas com deficiência vêm lutando por seus direitos como cidadãos há vários anos, obtendo muitas conquistas no que diz respeito ao processo de inclusão social e isso pode ser comprovado acompanhando os diferentes momentos desse segmento da sociedade vivenciados ao longo da história. Com o lúdico e o parque inclusivo, o educando cria e recria os métodos de abordagem para a apropriação da cultura, que podem possibilitar a aprendizagem. Diante do que foi apresentado, é possível perceber que o aprendizado ocorre de forma progressiva, respeitando as necessidades da criança em seu desenvolvimento inicial, mas para isso acontecer de maneira geral é preciso ser respeitado o documento de Salamanca (1994), que assegura a educação para todos. Falar em Educação significa falar em ser humano.

Todo e qualquer processo educativo precisa considerar o sujeito em sua individualidade, como cidadão histórico-cultural que possui direitos e deveres. O lazer e a recreação são necessidades inerentes ao ser humano, que busca satisfazê-las indo a bares, cinemas, praça, parques, e isso deve ser garantido dentro das nossas escolas. A partir dos resultados demonstrados na pesquisa é possível ressaltar que as ações pedagógicas, rotinas e situações de aprendizagem que envolvem o lúdico e o parque inclusivo terão grande êxito nas escolas, se forem respeitados todos os direitos, disponibilizando recursos para que todos possam ser inclusos dentro do ambiente escolar.

Para que o desenvolvimento integral das crianças em geral e das crianças com deficiência ocorra com sucesso, o parque precisa ser inclusivo. Para o parque incluir todas as crianças com deficiência, devemos identificar os obstáculos nos ambientes, que possam dificultar a locomoção, analisar a estrutura geral das escolas, afim de verificar normas, leis de inclusão e a acessibilidade, tais como inclinação de rampas, corrimãos, piso tátil, destacando as irregularidades quanto à acessibilidade dispostas no programa e proporcionar soluções cabíveis de acordo com leis vigentes e as normas de saúde. A inclusão social tem o papel bastante importante para garantir o que chamamos diretos de todos, mas é visível que o papel da exclusão atinge inúmeras pessoas que possuem alguma deficiência ao se tratar de mobilidade urbana, acessibilidade, acesso educação e até mesmo na discrição e preconceito. Muita gente acha que a limitação está na criança, mas ela está no espaço que não é adaptado para recebê-las, sendo que o brincar é fundamental na vida dos pequenos, pois desenvolve a imaginação, diverte, atiça a curiosidade, entre outros benefícios. Brincar ao ar livre traz ainda mais vantagens, como o contato com a luz solar e a possibilidade de realização de atividades físicas e não é diferente para as crianças com mobilidade reduzida ou outras deficiências, daí a importância dos parques acessíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.Brasília: MEC/CNE, 1996.

CERTEAU, M de A invenção do cotidiano (1) artes de fazer.3. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes,1998.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca-Espanha, 1994.

DUPRAT, Maria Carolina (org.). Ludicidade na educação infantil. São Paulo: Pearson, 2015.

MÁRCIO, Ferrari 2008, Maria Montessori a médica que valorizou o aluno, nova escola.org. BR.

OLIVEIRA, Marta Kohl, Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento São Paulo: Ed. Scipione, 2000.

RAU, Maria C. T. D. A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica. Curitiba: IBPEX, 2011.

SABINE, Maria Aparecida.; LUCENA, Regina F (NOME COMPLETO). de. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Campinas: Papirus, 2009.

SALLA, (2011) Henry Wallon A importância da afetividade para a aprendizagem significativa (Brasilescola.uol.com.br).

SIAULYS, M.O.C. Atividade de Vida Autônoma: essência da vida em Sociedade. Laramara: São Paulo, 2014.

Encontro com profissional especialista em Educação Infantil e Educação Inclusiva.

AMERICANO, Elisângela Ferreira Costa. Depoimento por vídeo – aula, no

Google Meet, em 09 de setembro de 2020

INFÂNCIA E NATUREZA: O BRINCAR HEURÍSTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PAMELA CRISTINA AMARAL DOS SANTOS

RESUMO

Neste artigo será apresentado a importância das relações entre a infância, a natureza e seus elementos. A infância é uma fase crucial no desenvolvimento humano, na qual a criança explora, descobre, experimenta e aprende. Nesse sentido, a utilização de brinquedos e brincadeiras é de extrema importância, especialmente quando associada ao uso de materiais heurísticos. Esses materiais, caracterizados por sua simplicidade e variedade de formas, texturas e tamanhos, têm se mostrado eficazes para estimular a curiosidade, a criatividade e o desenvolvimento cognitivo, motor e socioemocional das crianças na educação infantil. Além de proporcionarem diversão, eles são ferramentas pedagógicas que auxiliam no desenvolvimento integral da criança. Por meio do brincar, as crianças são incentivadas a explorar o mundo ao seu redor, a utilizar a imaginação, a experimentar diferentes soluções para problemas e a se relacionar com outras crianças. Este artigo tem a finalidade de ampliar os conceitos sobre as brincadeiras, a fim de aprofundar o conhecimento sobre a prática educativa, colaborando assim para uma educação de qualidade, na qual bebês e crianças sejam protagonistas de sua trajetória educacional. Este trabalho aborda a importância das brincadeiras na educação infantil e sua relação com a natureza, explorando a teoria e a prática de como elas podem ser usadas para promover o aprendizado e o desenvolvimento das crianças. Através de uma abordagem lúdica e educativa, é possível integrar as brincadeiras ao currículo escolar e oferecer às crianças oportunidades para aprender de maneira divertida e envolvente.

Palavras-Chave: Pedagogia; Heurístico; Meio Ambiente; Natureza; Infância.

INTRODUÇÃO

A educação infantil é uma fase crucial no desenvolvimento de uma criança. É durante esse período que elas começam a explorar o mundo ao seu redor e a desenvolver habilidades importantes para o resto de suas vidas. A educação ambiental um tema de grande importância na educação infantil, pois ajuda a conscientizar as crianças sobre a necessidade de preservar o meio ambiente desde cedo. A introdução desse conceito na educação infantil é fundamental para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis. Ela pode ser trabalhada de diversas maneiras, como por meio de projetos, brincadeiras e atividades lúdicas. Por exemplo, uma das maneiras de estimular esse desenvolvimento é através do uso de materiais heurísticos na educação infantil. Essa abordagem pedagógica envolve a livre exploração de objetos não estruturados, permitindo que as crianças usem sua criatividade e imaginação para aprender e crescer. Neste artigo, vamos explorar como o uso de materiais heurísticos pode beneficiar a educação infantil e como eles podem ser implementados na sala de aula. A brincadeira é uma parte fundamental da educação infantil. Ela desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Além disso, a brincadeira também pode ser uma ferramenta eficaz para o ensino e a aprendizagem. Neste artigo, discutiremos a importância da brincadeira na educação infantil e como as escolas podem incentivar o brincar. Exploraremos também a relação entre a brincadeira, o meio ambiente e suas conexões com a natureza, bem como a importância dos elementos da natureza no desenvolvimento infantil. refletindo como as escolas podem incentivar a educação ambiental através da brincadeira e como as brincadeiras podem ajudar as crianças a se conectar com a natureza.

A utilização de materiais heurísticos pode estar diretamente relacionada à sustentabilidade, uma vez que esses materiais geralmente são compostos por objetos naturais ou recicláveis. O uso desses materiais contribui para uma consciência ambiental, pois promove a reutilização de objetos que poderiam ser descartados.

Ao utilizar materiais heurísticos feitos de elementos da natureza, como conchas, pedras e folhas, as crianças têm a oportunidade de explorar e se conectar com a natureza, desenvolvendo um senso de apreciação e cuidado pelo meio ambiente.

DESENVOLVIMENTO

1.A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A brincadeira tem um papel fundamental na educação infantil, pois é através dela que as crianças descobrem o mundo e aprendem. Gerando inúmeros benefícios do brincar na educação infantil, dentre eles estão o desenvolvimento da linguagem e vocabulário em que as crianças desenvolvem habilidades de linguagem quando brincam. A exposição constante a atividades novas constrói e expande seu vocabulário; Desenvolvimento cognitivo: Toda brincadeira ajuda as crianças a construírem uma compreensão de novos conceitos. Através do brincar, elas descobrem o mundo e aprendem como as coisas funcionam enquanto exploram e investigam; Habilidades sociais: Não há melhor maneira de aprender a socializar do que durante as

brincadeiras na escola. Nas brincadeiras, as crianças desenvolvem várias habilidades sociais, como empatia, assertividade, capacidade de seguir a liderança dos outros, aguardar sua vez, seguir regras, entender as coisas do ponto de vista dos outros, aprender comportamentos socialmente aceitáveis, resolver conflitos de forma independente e aprender a se comprometer; Desenvolvimento emocional: Algumas brincadeiras como vestir fantasias, criar personagens e encenações, são excelentes formas de expressar sentimentos com segurança, enquanto exploram e compreendem o mundo ao seu redor. Portanto, a brincadeira é uma importante forma de comunicação e possibilita o processo de aprendizagem da criança, pois facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade.

A escola pode incentivar o brincar na educação infantil de várias maneiras, como por exemplo, incorporar brincadeiras no currículo: A escola pode incluir jogos e atividades em todos os segmentos da escola e criar uma educação mais lúdica, estimulante e participativa; Fornece um ambiente seguro para brincar: A escola deve fornecer um ambiente seguro e estimulante onde as crianças possam explorar e brincar livremente; Usar brincadeiras como estratégia de ensino: O lúdico pode ser usado como uma estratégia de ensino e aprendizagem. O professor deve apropriar-se de subsídios teóricos que consigam convencê-lo e sensibilizá-lo sobre a importância dessa atividade para aprendizagem e para a evolução da criança; Promover brincadeiras em grupo: Nas brincadeiras em grupo, as crianças aprendem a compartilhar, cooperar, liderar e competir; Incentivar a atividade física: É importante estimular atividades com atividade física para que as crianças se movimentem, desenvolvam a psicomotricidade e combatam o sedentarismo; Usar jogos educativos: Utilizar jogos da memória com imagens ou números beneficia na concentração e aumenta a bagagem das crianças, fazendo com que reconheçam as representações de objetos, formas e lugares, assim criam memórias e as guardam; Incentivar a expressão emocional através do brincar: Usando a imaginação e o faz de conta, a criança consegue simular situações da sua vida, o que permite maior expressão das suas emoções. Lembrando que é importante que os professores, pais e responsáveis saibam qual é a importância do brincar durante o processo de ensino-aprendizagem das crianças, para que contribuam com esse processo.

Para Vygotsky (1896-1934) atribuiu grande importância à brincadeira no desenvolvimento da criança. Aqui estão algumas de suas ideias principais:

1. Papel fundamental no desenvolvimento: Para Vygotsky, a brincadeira pode ter um papel fundamental no desenvolvimento da criança. Ele acreditava que o aprendizado ocorre por meio de interações, e os jogos lúdicos e de papéis permitem que a criança atue na zona de desenvolvimento proximal, ou seja, cria condições para que determinados conhecimentos e/ou valores sejam consolidados ao exercitar no plano imaginativo capacidades de imaginar situações, representar papéis, seguir regras de conduta de sua cultura.

2. Desenvolvimento cognitivo: Vygotsky acreditava que é na brincadeira que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, dependendo das motivações e tendências internas, e não pelos incentivos fornecidos pelos objetos externos.

3. Aprendizado através da interação social: Vygotsky defendia que a educação ocorre principalmente por meio das interações sociais que estabelecemos com os outros e com o meio.

4. Brincadeira e linguagem: Segundo Vygotsky, a brincadeira é uma ótima forma de trabalhar as habilidades de abstração e imaginação. Em uma brincadeira, as crianças entram em um mundo cheio de símbolos e novos significados, aprendem a inventar, interpretar e imaginar coisas totalmente novas.

5. Brincadeira como desafio: Segundo Vygotsky, é na brincadeira que se pode propor desafios à criança, a fim de fazê-la refletir e resolver problemas.

Portanto, para Vygotsky, brincar é aprender; na brincadeira reside a base daquilo que permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas no futuro.

2. BRINCADEIRAS E SUA CONEXÃO COM A NATUREZA

Os quatro principais elementos da natureza são: água, terra, fogo e ar. Esses elementos têm origem na Grécia antiga, onde grandes pensadores tentavam descobrir qual o elemento que formava todas as coisas. Cada um desses elementos tem uma importância significativa para o desenvolvimento infantil.

Esses elementos são indispensáveis para a nossa existência e despertam a curiosidade dos pequenos, além de ter muito a nos ensinar. O contato com o meio ambiente é importante, principalmente no desenvolvimento infantil. Essa relação entre crianças e natureza traz uma série de benefícios intelectuais, emocionais, sociais e físicos.

Brincar ao ar livre permite que as crianças interajam diretamente com o meio ambiente, o que pode ajudá-las a desenvolver uma apreciação pela natureza e um entendimento de sua importância. A brincadeira tem uma relação importante com o meio ambiente. Aqui estão algumas maneiras pelas quais a brincadeira pode se conectar com o meio ambiente: Através de brincadeiras, as crianças podem aprender sobre a importância da preservação do meio ambiente.

Existem várias brincadeiras e dinâmicas que podem ser usadas para ensinar às crianças sobre questões ambientais, como a poluição, o desmatamento, a reciclagem e a conservação da água; Desenvolvimento sustentável, entre outros.

As escolas podem incentivar a educação ambiental através da brincadeira de várias maneiras, dentre elas, os jogos que são elaborados a partir do espaço vivido. As brincadeiras ao ar livre permitem que as crianças brinquem e desenvolvam uma apreciação pela natureza e um entendimento de sua importância; Estimular brincadeiras que envolvem a reutilização de materiais ou a criação de brinquedos a partir de itens reciclados podem ensinar às crianças sobre sustentabilidade e redução de resíduos; Permitir que as crianças explorem seu ambiente através da brincadeira pode ajudá-las a descobrir novas coisas e aprender sobre o mundo ao seu redor pois a brincadeira pode ser uma ferramenta eficaz para ensinar às crianças sobre o meio ambiente e incentivá-las a adotar práticas sustentáveis.

3. BRINCAR HEURÍSTICO

Os brinquedos e as brincadeiras desempenham um papel fundamental na educação infantil. Além de proporcionarem diversão, eles são ferramentas pedagógicas que auxiliam no desenvolvimento integral da criança. Por meio do brincar, as crianças são incentivadas a explorar o mundo ao seu redor, a utilizar a imaginação, a experimentar diferentes soluções para problemas e a se relacionar com outras crianças.

Os materiais heurísticos são um conjunto de objetos manipuláveis que têm como objetivo estimular a aprendizagem e o desenvolvimento da criança de forma lúdica e exploratória. Esses materiais são muito utilizados em contextos educativos e terapêuticos, pois oferecem múltiplas possibilidades de interação e descoberta. A palavra "heurístico" tem origem grega e significa "descobrir" ou "encontrar". Essa abordagem foi desenvolvida pela psicóloga/educadora Elinor Goldschmied em parceria com Sonia Jackson e educadores ingleses.

Os materiais heurísticos proporcionam às crianças um ambiente de aprendizado rico em estímulos sensoriais. Ao explorar diferentes texturas, formas, cores e tamanhos, as crianças desenvolvem habilidades motoras finas, coordenação motora e percepção tátil. Além disso, esses materiais promovem o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da capacidade de resolver problemas, uma vez que não têm uma função pré-determinada e podem ser utilizados de diversas maneiras. Uma das principais vantagens dos materiais heurísticos é que eles estimulam a curiosidade e a criatividade das crianças, permitindo que elas explorem e experimentem de diferentes maneiras. Ao oferecer esses materiais, os educadores e terapeutas proporcionam às crianças a oportunidade de pensar, planejar, solucionar problemas e comunicar ideias, desenvolvendo habilidades cognitivas e socioemocionais. Além disso, os materiais heurísticos possibilitam o desenvolvimento da coordenação motora fina, já que as crianças precisam manipular e explorar os objetos com as mãos. Essa manipulação também auxilia no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, uma vez que a criança precisa organizar e agrupar os objetos de acordo com as suas características. Outro ponto importante dos materiais heurísticos é que eles podem ser utilizados de forma adaptada para crianças com necessidades especiais, possibilitando uma inclusão mais efetiva e proporcionando experiências relevantes para o seu desenvolvimento.

Segundo Fernández (2001), o uso de materiais heurísticos na educação infantil estimula o pensamento divergente, pois não há uma única resposta certa. As crianças são encorajadas a explorar, testar hipóteses, criar conexões e realizar descobertas. Esse processo desenvolve habilidades de pensamento crítico, raciocínio lógico e habilidades de resolução de problemas, competências fundamentais para o sucesso acadêmico e profissional.

Os materiais heurísticos são objetos simples e versáteis que estimulam a curiosidade e o pensamento criativo das crianças. Eles são caracterizados por sua natureza concreta, ou seja, possibilitam a experiência direta e sensorial da criança. Dentre os materiais heurísticos mais utilizados na educação infantil, destacam-se: tampas de garrafas, rolinhos de papelão, pedaços de tecido, cones de trânsito, entre outros. As vantagens da utilização de materiais heurísticos na educação infantil A utilização de materiais heurísticos apresenta diversas vantagens na educação infantil. Primeiramente, esses materiais são facilmente encontrados e acessíveis, podendo ser reciclados a partir de objetos do cotidiano. Além disso, eles oferecem múltiplas possibilidades de uso, estimulando a criatividade e a imaginação das crianças. Também proporcionam experiências práticas e concretas, permitindo o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático das crianças. Outra vantagem é a promoção da socialização e da cooperação entre as crianças, uma vez que os materiais podem ser utilizados em atividades em grupo.

Existem diversas atividades que podem ser realizadas com materiais heurísticos na educação infantil. Alguns exemplos são a construção de torres e casinhas com rolinhos de papelão, a exploração tátil e sensorial de diferentes texturas utilizando pedaços de tecido, a organização e categorização de objetos utilizando tampas de garrafas, entre muitas outras possibilidades. É importante

ressaltar que o foco principal dessas atividades não é o produto final, mas sim o processo de descoberta, exploração e aprendizagem que ocorre durante a brincadeira.

Materiais heurísticos na educação infantil são objetos não estruturados que permitem às crianças explorarem livremente e descobrir as coisas por si mesmas. Esses materiais podem incluir colheres, pegadores de massas, esponjas, pincéis, pedaços de madeira, pinhas, folhas de árvores, entre outros materiais de fácil acesso. O brincar heurístico é uma abordagem desenvolvida por Elinor Goldschmied que incentiva a criatividade e o desenvolvimento das crianças em sua totalidade. O educador oferece materialidades pré-selecionadas, qualificadas, com características e tipologias diferentes (madeira, metal, bambu etc.) e organiza os materiais de modo organizado e criativo como um convite à exploração. Essa abordagem libera a criatividade dos adultos e torna a tarefa de cuidar das crianças muito mais estimulante.

Os professores podem escolher materiais heurísticos adequados para as crianças, selecionando objetos naturais e não estruturados que possibilitem diferentes formas de investigação. É importante que os materiais sejam seguros para as crianças e que ofereçam oportunidades para a exploração e a descoberta.

A brincadeira deve ocorrer em liberdade e sem a intervenção do adulto, que simplesmente deve preparar o ambiente e observar. O brincar heurístico ainda tem mais duas vertentes além do Jogo Heurístico: o Cesto dos Tesouros e a Bandeja de Experimentações. Todas as vertentes possuem objetivos semelhantes: permitir descobrir, experimentar, inventar com liberdade durante a brincadeira, mas oferecem suas particularidades. Para que o brincar heurístico aconteça, é necessário um espaço tranquilo, livre de interferências e uma seleção rica de materiais que possibilitem diferentes formas de investigação. Assim, as crianças poderão perceber e reinventar o significado e uso de cada um deles.

O brincar heurístico pode ocorrer de várias maneiras. Uma delas é criar um "cesto de tesouros" para crianças menores de 3 anos, enchendo uma bacia com objetos de diferentes tamanhos, finalidades e texturas, como buchas, folhas, conchas e tampas de panela. Outros exemplos incluem sacolas que possam ser fechadas com uma corda, castanhas grandes, chaves velhas em molhos pequenos, cilindros de papelão de todo tipo (como os que vêm em rolos de papel toalha ou papel contact), conchas de moluscos e latas e recipientes de tamanhos variados2. Esses materiais são facilmente acessíveis e podem ser usados para estimular a criatividade e o desenvolvimento das crianças, isso permite que os pequenos manipulem e experimentem à vontade. Outra maneira é chamar a criança para olhar para o céu e brincar de adivinhar o formato das nuvens, convidar a criança a observar as árvores, os insetos e os barulhos. É possível até criar desafios, como o de quem encontra a maior folha caída no chão, por exemplo. É importante colocar apenas aqueles que não sejam perigosos para a criança. A fase em que o bebê se encontra é de total exploração do entorno, portanto ele utilizará apenas a mão, mas levará também os objetos à boca. A exploração oral também é enriquecedora em nível de desenvolvimento psicomotor, já que através dela o bebê adquire grande sensibilidade para conhecer diferentes materiais e texturas.

O cesto dos tesouros é um jogo que, se bem planejado, fomenta a aprendizagem através das descobertas que a criança faz por si própria. A proposta do cesto dos tesouros é oferecer às crianças a oportunidade de explorar esses objetos de maneira livre, sem direcionamento ou objetivo específico. Ao prover um ambiente rico em estímulos, a criança pode escolher os objetos que mais lhe chamam atenção, manipulá-los, observá-los e criar suas próprias brincadeiras e narrativas. Além disso, o cesto dos tesouros estimula a independência e autonomia da criança, pois ela é livre para escolher como, quando e com o que brincar. Isso fortalece sua confiança, autoestima e senso de controle sobre suas próprias ações. Para os educadores, o cesto dos tesouros é uma ferramenta valiosa para promover a aprendizagem por meio do brincar. Por não ter um objetivo predeterminado, a atividade respeita a individualidade e a curiosidade de cada criança, permitindo que elas explorem e descubram o mundo de acordo com seus interesses e ritmo.

Em resumo, o cesto dos tesouros é uma atividade inspiradora que proporciona às crianças um ambiente estimulante para brincar, explorar e criar. Feito com materiais heurísticos, permite que elas usem sua imaginação, desenvolvam habilidades motoras e cognitivas, e fortaleçam sua autonomia e confiança. É uma ferramenta poderosa para promover a aprendizagem lúdica e o desenvolvimento integral das crianças.

Outra abordagem heurística é "A mesa de experimentações" proposta por Paulo Fochi é uma criação inovadora que tem ganhado destaque na área da educação e do desenvolvimento infantil. Trata-se de um ambiente que estimula a curiosidade, a exploração, o pensamento crítico e a criatividade das crianças.

Paulo Fochi, renomado educador e pesquisador, acredita que a experimentação é uma das formas mais eficazes de aprendizado. Ao permitir que as crianças explorem diferentes materiais, texturas e formas, elas têm a oportunidade de descobrir, criar e testar suas próprias hipóteses.

A mesa de experimentações de Fochi

é montada com uma variedade de materiais, como tintas, pincéis, papéis coloridos, massinhas de modelar, objetos naturais, pedaços de tecido, materiais recicláveis, entre outros. Esses elementos oferecem às crianças a liberdade de experimentar, criar e expressar suas ideias de maneira livre e sem restrições. Na mesa de experimentações, as crianças são desafiadas a explorar diferentes combinações de materiais, misturar cores, testar texturas, manipular objetos e criar suas próprias obras de arte. Esse ambiente de aprendizagem estimula a criatividade, a capacidade de resolver problemas, o trabalho em equipe e a comunicação entre os participantes. Além disso, a mesa de experimentações de Paulo Fochi promove a autonomia e a independência das crianças. Ao oferecer materiais variados e livres de restrições, elas são incentivadas a tomar suas próprias decisões, a explorar suas próprias ideias e a tomar iniciativa para desenvolver suas experimentações artísticas. Para Fochi, o aprendizado por meio da experimentação é uma forma de empoderar as crianças e de desenvolver suas habilidades de pensamento crítico e de resolução de problemas. Essas habilidades são essenciais para o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios do mundo em constante transformação.

A mesa de experimentações de Paulo Fochi é, portanto, uma ferramenta inovadora e inspiradora para promover o aprendizado ativo e significativo das crianças. Por meio dela, elas são incentivadas a explorar diferentes possibilidades, a expressarem sua criatividade e a desenvolverem habilidades que serão fundamentais ao longo de suas vidas.

CONCLUSÃO

Em resumo, brinquedos e brincadeiras com materiais heurísticos na educação infantil são uma abordagem pedagógica que incentiva a exploração, a descoberta e a criatividade das crianças por meio da manipulação de objetos naturais em grande quantidade. É uma forma divertida e educativa de promover o desenvolvimento infantil, e sua consciência ambiental. Além disso, muitos materiais heurísticos são compostos por itens reaproveitados, como tubos de PVC, rolinhos de papelão e peças de madeira. Essa prática estimula a consciência de reutilização e evita o descarte desnecessário, contribuindo para a redução do consumo e dos resíduos.

A sustentabilidade na educação infantil é um conceito que precisa ser trabalhado em conjunto pela sociedade como um todo. A escola, em parceria com a família, tem um papel fundamental nesse processo, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a sustentabilidade.

Dessa forma, os materiais heurísticos são uma importante ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, permitindo um aprendizado significativo e prazeroso para as crianças. Ao propor situações desafiadoras e estímulos sensoriais diversificados, esses materiais despertam o interesse das crianças, incentivando o desejo de descobrir, explorar e aprender. Em suma, o brincar heurístico é uma proposta que respeita a infância e envolve o oferecimento de uma grande quantidade de tipos diferentes de objetos e receptáculos para as crianças brincarem livremente e sem intervenção de adultos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A importância da brincadeira na educação infantil | Nova Escola. https://novaescola.org.br/conteudo/6262/a-importancia-da-brincadeira-na-educacao-infantil.

A Importância do Brincar na Educação Infantil. https://institutoneurosaber.com.br/a-importancia-do-brincar-na-educacao-infantil/.

A importância do brincar no desenvolvimento infantil - Jornada Edu. https://jornadaedu.com.br/familia-na-escola/a-importancia-do-brincar/.

BRINCADEIRA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UM OLHAR SOCIOCULTURAL ... - SciELO. https://www.scielo.br/j/paideia/a/yWnWXkHcwfjcngKVp6rLnwQ/?format=pdf.

Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural .... https://www.scielo.br/j/paideia/a/yWnWXkHcwfjcngKVp6rLnwQ/.

Descubra qual a importância de brincar para a educação infantil. https://escoladainteligencia.com.br/blog/importancia-de-brincar-para-a-educacao-infantil/.

Entenda por que brincar é importante para o desenvolvimento da criança .... https://institutoneurosaber.com.br/entenda-por-que-brincar-e-importante-para-o-desenvolvimento-da-crianca/.

FOCHI, Paulo. O brincar heurístico na creche. Disponível em: https://doceru.com/doc/e1x10s5

LOPES, Ana Claudia Fernandes Lopes. Emily Francisco Leandro. Viviane Apª Bernardes de Arruda. Anilde Tombolato Tavares da Silva. A importância do brincar na educação infantil. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23967_12541.pdf

O Brincar na Educação Infantil como um Ato de Aprendizagem. https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/brincar-na-educacao-infantil.

O lúdico na Educação Infantil: Jogar, brincar, uma forma de educar. https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/jogar-brincar.

Qual a importância do "brincar" durante o processo de ensino .... https://blog.etapapublico.com.br/qual-a-importancia-do-brincar-durante-o-processo-de-ensino-aprendizagem/.

Sustentabilidade e Ecologia na EDUCAÇÃO Infantil. https://meuverdejardim.com.br/sustentabilidade-ecologia-educacao-infantil/.

Sustentabilidade na Educação Infantil: como incorporar o tema nas aulas .... https://www.poderdascores.mundobic.com.br/sustentabilidade-na-educacao-infantil/.

RODA DE HISTÓRIAS PARA BEBÊS

PATRÍCIA DA SILVA OLIVEIRA

RESUMO

O presente artigo investiga a importância das rodas de histórias no desenvolvimento integral de bebês em berçários educacionais. O estudo tem como objetivo compreender a organização didática e as estratégias empregadas pela educadora para engajar os bebês em atividades de leitura, bem como avaliar a forma como as crianças assimilam e compartilham significados durante essas práticas. Através de análises e observações, o trabalho demonstra que as rodas de histórias não são meramente atividades de entretenimento, mas sim ferramentas pedagógicas eficazes para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e socioemocional dos bebês. Conclui-se que a metodologia empregada nas rodas de histórias contribui significativamente para a formação integral da criança, ressaltando a necessidade de futuras pesquisas que explorem ainda mais os benefícios e aplicabilidades dessa prática em ambientes educacionais para essa faixa etária.

Palavras-chave: Leitura; Desenvolvimento Cognitivo; Bebês.

INTRODUÇÃO

A importância da leitura no desenvolvimento cognitivo e sociocultural é um tópico amplamente estudado e reconhecido no campo da pedagogia. Cramer e Castle (2001, p. 107) salientam a necessidade de o educador transformar a leitura em uma atividade útil, valiosa e desejável, evitando abordagens que possam resultar em desmotivação dos alunos. Freire (1989, p. 18) complementa essa perspectiva, indicando que a interpretação da palavra e do mundo são elementos complementares em uma prática educativa democrática.

Neste cenário, a inclusão de uma variedade de obras literárias no currículo surge como uma estratégia eficaz para a promoção de habilidades de pensamento crítico e compreensão contextual entre os alunos e a sociedade em que estão inseridos. Essas obras podem variar desde textos mais tradicionais a materiais dinâmicos, como histórias em quadrinhos e fábulas, proporcionando um espectro de oportunidades para o desenvolvimento cognitivo e interpretativo.

A relevância deste estudo repousa no foco em um público muitas vezes negligenciado em pesquisas sobre leitura: os bebês. Durante as séries iniciais, os alunos estão em uma fase crítica para o desenvolvimento de suas habilidades de pensamento crítico e capacidades interpretativas. Assim, este artigo visa investigar a eficácia e os desafios associados à implementação de rodas de leitura para bebês.

O objetivo principal deste estudo é analisar a estrutura didática e as práticas pedagógicas adotadas para engajar bebês em atividades de leitura. Mais especificamente, a pesquisa focará em como os bebês assimilam e compartilham significados durante as práticas de leitura e qual é o papel do educador no processo de facilitação dessas atividades.

Deste modo, este artigo contribuirá para a compreensão acadêmica sobre estratégias educacionais eficazes para a promoção da leitura em idades precoces, além de fornecer dados empíricos que possam informar futuras práticas pedagógicas.

A LEITURA

A leitura é uma prática fundamental para a participação efetiva na sociedade. Através dela, ocorre a construção de conhecimento, o desenvolvimento da criatividade e o aprimoramento da habilidade de escrita, entre muitas outras capacidades. A leitura envolve uma variedade de processos. Neste trabalho, abordaremos algumas concepções, habilidades e estratégias relacionadas à leitura.

Colomer e Camps (2002) apresentam uma das concepções contemporâneas da leitura que existe no ambiente escolar: a leitura como decodificação. De acordo com as autoras, dentro dessa perspectiva, os textos são utilizados na escola não com o propósito de compreensão e interpretação, mas sim como instrumentos metodológicos para o estudo de elementos específicos, como letras e sílabas, por exemplo. Kleiman (2004, citando Barbosa e Souza, 2006) destaca esse ponto da seguinte forma:

> Leitura como decodificação dos signos verbais dispostos no tecido superficial do texto. Nessa concepção, o leitor encontra-se à margem do processo da leitura, alheio ao sentido do que ele lê, uma vez que, preso aos sinais mais visíveis do texto, nem desconfia que ali pode encontrar uma rede de significações até então inauditas. Em um primeiro momento, lê-se para decodificar letras; em outro, para copiar palavras, frases, sublinhar ditongos, dígrafos, etc (Kleiman (2004, apud BARBOSA E SOUZA, 2006, p.14)

Nesse tipo de abordagem da leitura, a interação profunda entre leitor, autor e texto é limitada, uma vez que o foco principal está na garantia de que o leitor realize uma leitura precisa de acordo com a gramática padrão. Nesse contexto, a leitura se concentra na decodificação de palavras e frases, e

a interpretação ocorre de forma literal, palavra por palavra. O leitor não tem a liberdade de reinterpretar as informações do texto; em vez disso, ele segue estritamente o que é proposto, buscando respostas específicas e superficiais. Essa abordagem não incentiva uma compreensão profunda ou reflexão crítica.

Dentro dessa concepção de leitura como decodificação, os textos são usados como recursos didáticos voltados para a identificação de palavras e a decifração de textos, como se a leitura fosse apenas a busca de informações delimitadas no texto, sem espaço para questionamento, argumentação ou criação de significados. Isso faz com que os alunos vejam a leitura como um mero processo de decifrar símbolos, sem a necessidade de estabelecer significados.

Em contraste, concordamos com a abordagem da leitura interativa, que Solé (1998, p. 23) defende ao explicar que "a leitura sempre envolve a compreensão do texto escrito". Nessa perspectiva, ler não é apenas decodificar palavras, mas também construir significados a partir do texto. É uma interação entre o leitor e o texto, aonde a compreensão vai além da simples decodificação. É por meio da leitura significativa que o aluno constrói e reconstrói o conhecimento.

De acordo com essa abordagem, é fundamental estabelecer um objetivo para a leitura, pois ler sem um propósito claro não contribui para a aprendizagem dos alunos, que podem não compreender a importância da leitura e seu papel na construção do conhecimento. O conhecimento que o professor traz para a sala de aula é importante, mas os alunos também têm o potencial de contribuir com suas próprias experiências. Colomer e Camps (2002, p. 31) explicam que "o que o leitor vê no texto e o que ele traz consigo são dois processos simultâneos e interdependentes".

Solé (1998) reforça essa ideia ao afirmar:

A leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, a que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (Solé, 1998, p. 23)

As afirmações destacam a importância da interação entre o leitor e o texto para a compreensão significativa da leitura. Isso significa que, para extrair significado de um texto, é necessário não apenas analisar os elementos presentes no texto, mas também utilizar os conhecimentos prévios que o leitor possui. Esses conhecimentos prévios facilitam a compreensão do texto, uma vez que o leitor os aplica para dar sentido ao que está lendo. Essa abordagem é conhecida como leitura interativa, na qual o leitor desempenha um papel ativo, buscando compreender o texto de várias maneiras.

Solé (1998, p. 40) ressalta que um leitor ativo "processa e atribui significado ao que está escrito em uma página". A leitura interativa envolve uma interação dinâmica entre o leitor e o texto, e quanto mais conhecimentos o leitor incorpora, mais fácil se torna a compreensão do texto. Em alguns casos, quando o texto se torna previsível demais para o leitor devido ao seu conhecimento prévio, ele pode perder o interesse, pois tudo parece óbvio.

Para promover a compreensão de textos, é essencial estimular os alunos desde a pré-escola a compreender o contexto da leitura. Isso requer um equilíbrio entre apresentar materiais relacionados ao ambiente em que os alunos estão inseridos e introduzir conteúdos que expandam seus horizontes culturais. Manter esse equilíbrio é importante para que os alunos se interessem pela leitura, pois o material tem relevância para sua realidade, ao mesmo tempo em que são expostos a diferentes culturas e conhecimentos.

Colomer e Camps (2002) descrevem um processo de construção de significado durante a leitura, que envolve a elaboração de hipóteses, a verificação dessas hipóteses por meio de leituras subsequentes e a assimilação para verificar se as informações no texto coincidem com as interpretações iniciais do leitor e suas inferências.

Ainda, Brandão (2006) acrescenta quatro estratégias importantes para práticas de leitura: selecionar informações do texto, antecipar sentidos do texto, elaborar inferências e avaliar e controlar a compreensão do texto. Ao traçar os objetivos da leitura, o leitor deve estar ciente das informações que precisa extrair do texto e estar atento aos dados relevantes enquanto lê.

A estratégia de antecipar sentidos envolve aplicar conhecimentos prévios para criar hipóteses sobre o texto, que podem ser confirmadas ou refutadas ao longo da leitura. A elaboração de inferências permite que o leitor crie interpretações e conclusões com base nas informações presentes no texto. Finalmente, a estratégia de avaliar e controlar a compreensão envolve verificar se as inferências feitas ao longo do texto foram confirmadas ou se houve necessidade de ajustes, alterações ou novas interpretações

2.1 OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Sabe-se da importância da leitura desde os primeiros estágios do desenvolvimento, uma vez que traz inúmeros benefícios tanto para aqueles que leem quanto para aqueles que ouvem histórias sendo lidas. É um elemento fundamental para estabelecer uma relação ativa entre o falante e a língua. Os benefícios do trabalho com literatura infantil vão além da linguagem e do aspecto emocional da criança.

Mesmo bebês, que possuem habilidades motoras ainda em desenvolvimento, demonstram capacidades notáveis de compreensão imediata e expressão. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998) se destaca como um guia orientador que aborda objetivos, conteúdos e diretrizes pedagógicas direcionadas ao trabalho com crianças de zero a seis anos.

A relevância da leitura é enfatizada no RCNEI:

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence. (BRASIL, 1998. P. 143)

No contexto do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), destaca-se também a relevância das instituições de educação infantil, como escolas e creches, no papel de resgatar as histórias que as crianças ouvem em seus lares e em seu ambiente cotidiano. Essas narrativas representam valiosas fontes de informações sobre diversas manifestações culturais, auxiliando no entendimento das emoções e contribuindo de maneira positiva para o desenvolvimento da sensibilidade das crianças.

É importante reconhecer a importância da leitura mesmo quando se trata de bebês, uma vez que ela os introduz às complexidades da linguagem oral e escrita que de outra forma não seriam acessíveis. Além de proporcionar entretenimento, a leitura auxilia na aquisição de novas habilidades, estimula a imaginação e fomenta a independência das crianças. Como salientado por López (2016):

[...] Os livros são enormes estímulos para vivência afetiva. Um livro une a criança ao adulto, envolve-a em uma manta protetora comum, feita de ficções, palavras, tempos compartilhados e, portanto, garantidores assim são tão importantes e transcendentes essas primeiras aproximações dos bebês aos livros, tantas vezes quanto as peçam, sem ordem de páginas, muitas vezes livros-brinquedos, que são lambidos, sacudidos, lidos, amados e interiorizados. (LÓPEZ, 2016. P. 35)

A importância de permitir que a criança manuseie o livro, o folheie e estabeleça um contato direto com esse objeto de seu interesse não pode ser subestimada. Essa interação direta com os livros é crucial para despertar o gosto pela leitura na criança, permitindo que ela perceba que os livros fazem parte de um mundo fascinante. Nesse contexto, os educadores desempenham um papel fundamental ao apresentar e incentivar o uso de materiais de leitura para bebês. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998, volume 3, oferece orientações nesse sentido:

[...] É necessário que esses materiais sejam colocados à disposição das crianças para serem manuseados Algumas vezes, por medo de que os livros se estraguem, acaba-se restringindo o acesso a eles. Deve-se lembrar, no entanto, que a aprendizagem em relação aos cuidados no manuseio desses materiais implica em procedimentos e valores que só poderão ser aprendidos se as crianças puderem manuseá-los. (BRASIL, 1998. P.155 e 156)

Com base no que foi discutido, fica claro que quanto mais cedo os bebês têm contato com livros e experimentam o prazer da leitura, maior é a probabilidade de se tornarem adultos leitores. A narrativa desempenha um papel significativo na vida das crianças desde os primeiros meses de vida, começando com as canções de ninar e as cantigas de roda, que gradualmente dão lugar aos livros infantis. Mesmo quando bebês, os sinais de interesse das crianças por histórias são evidentes, manifestando-se através de aplausos, sorrisos, demonstrações de medo ou imitação de ações e sons de personagens. Portanto, é fundamental para o desenvolvimento infantil que as crianças tenham a oportunidade de ouvir diversas histórias.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) destaca que para promover práticas de leitura eficazes, algumas condições são consideradas essenciais. Entre essas condições, destacam-se:

A qualidade dos livros é um fator crucial a ser considerado, como enfatiza o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) de 1998, que destaca que "uma prática constante de leitura deve considerar a qualidade literária dos textos. A oferta de textos supostamente mais fáceis e curtos, para crianças pequenas, pode resultar em um empobrecimento de possibilidades de acesso à boa literatura" (BRASIL, 1998, p. 144).

Para orientar as concepções e práticas na Educação Infantil, o Ministério da Educação (MEC) lançou a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Essas diretrizes promovem uma visão de Educação Infantil que valoriza princípios éticos, políticos e estéticos, e destacam a importância de proporcionar às

crianças experiências narrativas, apreciação da linguagem oral e escrita, bem como a interação com diferentes formas de textos orais e escritos (BRASIL, 2010, p. 25).

Portanto, durante a primeira infância, é notável o encanto das crianças pelos sons, pela fala e pela linguagem utilizada pelos adultos. É comum observar bebês fixando o olhar nos rostos dos adultos que falam e expressam o que dizem.

Consciente desse encantamento, a leitura de histórias para os bebês deve ser uma atividade diária. Essa prática desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem e no cultivo do gosto pela literatura e pelas histórias. Assim, o conhecimento sobre a leitura se expande de forma gradual, em práticas cotidianas, com o apoio de uma seleção cuidadosa de livros, a realização de atividades de leitura em grupo e o papel ativo de professores na mediação da leitura de livros infantis na rotina das crianças.

O IMPACTO DAS RODAS DE HISTÓRIAS NO DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS

As rodas de histórias são atividades interativas que envolvem a leitura ou narração de histórias para grupos de crianças. A sua popularidade tem crescido em ambientes educacionais, especialmente para o público infantil. Apesar de frequentemente serem vistas como uma atividade de entretenimento, elas são, de fato, um instrumento pedagógico robusto que afeta vários aspectos do desenvolvimento infantil (Vygotsky, 1978). Os bebês podem não compreender integralmente as palavras ou as tramas das histórias, porém são atraídos pelos sons, ritmos e tons variados de voz (Debaryshe, 1989).

Dentro do âmbito da contação de histórias para bebês, a teoria sociocultural de Vygotsky (VYGOTSKY, 1978) oferece uma estrutura teórica útil. A narrativa para esse grupo etário cria um ambiente saturado de experiências culturais e sociais. A linguagem e a comunicação verbal empregadas durante a contação de histórias são fundamentais para facilitar a assimilação e a internalização de elementos culturais, bem como para incentivar a interação cuidador-criança (HOFF, 2006).

Essa prática de interação social e a inserção de contextos culturais nas narrativas são coerentes com os princípios vygotskianos, contribuindo para um desenvolvimento cognitivo na criança (VYGOTSKY, 1978). Assim, a abordagem sociocultural de Vygotsky respalda a relevância da contação de histórias para bebês, sublinhando a importância das interações sociais e das influências culturais no aprendizado e no desenvolvimento infantil precoce (WHITEHURST et al., 1994).

A contação estimula o reconhecimento de palavras e sons, desenvolvendo a audição e o vocabulário precoce (Farrant, 2012). Adicionalmente, a visão dos bebês é simulada por meio das ilustrações coloridas e padrões diversos presentes nos livros infantis, potenciando a percepção visual e o desenvolvimento cognitivo (Kummerer, 2019).

No contexto emocional, as histórias podem colaborar na criação de rotinas, como a preparação para o sono, promovendo a significativa ligação entre contação de história e a rotina de ir para a cama (Mindell, Li, Sadeh, Kwon & Goh, 2015). Por fim, a contação de histórias fomenta o prazer pela leitura desde a infância, contribuindo para a formação de leitores e para o sucesso escolar no futuro (Mol & Bus, 2011).

Em relação ao desenvolvimento linguístico, as rodas de histórias são uma rica fonte de exposição a estruturas gramaticais complexas e vocabulário variado. O simples ato de ouvir uma história requer um nível mais alto de processamento linguístico. Isso se deve ao fato de que as histórias frequentemente envolvem sentenças mais complexas e um vocabulário mais amplo do que a linguagem cotidiana (Hoff, 2006).

Do ponto de vista cognitivo, a prática tem um impacto considerável. Piaget (1952) acreditava que a interação com o ambiente é vital para o desenvolvimento cognitivo, e as rodas de histórias oferecem um ambiente riquíssimo para tal. As crianças são incentivadas a pensar de forma abstrata, a fazer conexões lógicas e a utilizar sua imaginação, já que precisam entender e interpretar eventos e personagens que não estão fisicamente presentes (Whitehurst et al., 1994).

Do lado emocional e social, a prática também é de grande relevância. As histórias frequentemente exploram temas emocionais e éticos que podem ser discutidos e refletidos em grupo. Isso contribui para o desenvolvimento da empatia e das habilidades sociais. Erikson (1950) destaca a importância de espaços seguros para a expressão e compreensão emocional, e as rodas de histórias se mostram eficazes nesse aspecto.

Não se pode negligenciar o fato de que a eficácia da roda de histórias também está vinculada à qualidade da narrativa e à habilidade do narrador em envolver as crianças. O envolvimento ativo das crianças na história, seja por meio de perguntas ou discussões, pode amplificar os benefícios já citados.

Do ponto de vista neurodesenvolvimental, a importância da exposição a estímulos auditivos durante os anos iniciais de vida é um tópico que tem recebido crescente atenção na literatura científica. De acordo com Dehaene-Lambertz et al. (2006), a leitura em voz alta para bebês tem um impacto significativo no desenvolvimento de áreas cerebrais associadas à linguagem e à audição.

Estímulos auditivos, como os fornecidos pela leitura em voz alta, são cruciais para

a ativação e fortalecimento de conexões neurais em áreas como o córtex auditivo e as regiões temporais e frontais associadas ao processamento da linguagem (Kuhl, 2004). Essas conexões neurais fornecem a base para futuros desenvolvimentos em habilidades linguísticas mais complexas, como a compreensão sintática e semântica, além da habilidade de participar de conversas mais elaboradas.

O período da chamada "janela de oportunidade" no desenvolvimento cerebral também é um fator relevante. Durante esse tempo, o cérebro é particularmente plástico, ou seja, mais capaz de formar novas conexões neurais em resposta a estímulos (Knudsen, 2004). Assim, a exposição a estímulos auditivos ricos durante essa fase pode ter um impacto duradouro no desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança.

Não apenas o conteúdo, mas também o ritmo, o tom e a melodia da fala durante a leitura em voz alta podem contribuir para o desenvolvimento auditivo. Estes elementos ajudam a criança a diferenciar entre diferentes tipos de sons e a entender nuances emocionais na fala, o que é vital para a comunicação eficaz e o desenvolvimento socioemocional (Murray et al., 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo objetivou compreender a importância das rodas de histórias para o desenvolvimento dos bebês, focando tanto nos elementos didáticos empregados quanto na assimilação e compartilhamento de significados pelas crianças envolvidas. A partir dos dados analisados e das observações realizadas, pode- se afirmar que as rodas de histórias representam uma estratégia pedagógica multifacetada e eficaz.

A organização didática e as práticas de leitura conduzidas pela educadora do berçário mostraram ser cruciais para o engajamento dos bebês. A estruturação do ambiente, a escolha de materiais e a interação com as crianças são elementos que contribuem significativamente para a eficácia da atividade. O envolvimento ativo dos bebês demonstrou não apenas melhorar a aquisição de linguagem, mas também estimular o desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

É relevante destacar que a assimilação e compartilhamento de significados foram notavelmente perceptíveis nas crianças. Este fato corrobora a ideia de que as rodas de histórias não são apenas instrumentos de transmissão de informação, mas também espaços ricos para a construção coletiva de conhecimento.

Portanto, o artigo conclui que a prática das rodas de histórias vai além do simples ato de contar uma história; ela se revela como uma metodologia robusta que contribui para o desenvolvimento integral dos bebês. A pesquisa sublinha a necessidade de futuros estudos que possam explorar ainda mais os diversos aspectos e benefícios desta atividade, a fim de enriquecer as estratégias pedagógicas em ambientes educacionais destinados a esta faixa etária.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. Elementos de semiologia. New York: Hill and Wang, 1967. BETTELHEIM, B. A psicanálise dos contos de fadas. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

CAILLOIS, Roger. O Homem e o Sagrado, trad. Geminiano Cascais Franco, Lisboa: Edições, v. 70, 1950. CARDOSO, Joel. Cinema e Literatura: contrapontos intersemióticos. Revista Literatura em debate, v. 5, n. 8, p. 1, 2011.

CASHDAN, Sheldon. Os 7 pecados capitais nos contos de fadas: como os contos de fadas influenciam nossas vidas. Rio de Janeiro: Campus, p. 31, 2000.

DE CAMPOS REIS, Simone. " Abracadabra" A palavra dos contos de fada. 2008. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

DEBARYSHE, B. D. Joint picture-book reading correlates of early oral language skill. Journal of child language, v. 16, n. 2, p. 455-461, 1989.

DEHAENE-LAMBERTZ, G.; DEHAENE, S.; HERTZ-PANNIER, L. Functional neuroimaging of speech perception in infants. Science, v. 298, n. 5600, p. 2013-2015, 2006.

FARRANT, B. M.; ZUBRICK, S. R. Early vocabulary development: the importance of joint attention and parent-child book reading. First Language, v. 32, n. 3, p. 343-364, 2012.

FREUD, Sigmund. Totem e tabu: alguns pontos de concordância entre a vida mental dos selvagens e dos neuróticos. In: Totem e tabu e outros trabalhos. 1969. p. 21-191.

GENETTE, G. Palimpsestos: a literatura no segundo grau. Lisboa: Editora

Estampa, 1982. GIDDENS, A. A Constituição da Sociedade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 1984. JOLY, Martine. Introdução à análise da imagem. Campinas: Papirus, 1996.

HOFF, E. How social contexts support and shape language development. Developmental Review, v. 26, n. 1, p. 55-88, 2006.

JUNG, Carl G. A natureza da psique. Petrópolis: Editora Vozes, 1972.

KNUDSEN, E. I. Sensitive periods in the development of the brain and behavior. Journal of Cognitive Neuroscience, v. 16, n. 8, p. 1412-1425, 2004.

KRISTEVA, Julia. Poderes do horror: um ensaio sobre a abjeção. New York:

Columbia University Press, 1982.

KUHL, P. K. Early language acquisition: cracking the speech code. Nature Reviews

Neuroscience, v. 5, n. 11, p. 831-843, 2004.

KUMMERER, S. E. Sharing books with babies and toddlers: Facing the challenges – an exploratory study. Journal of Early Childhood Literacy, v. 19, n. 3, p. 367-389, 2019.

LATOUR, B. Reagregando o Social: uma introdução à Teoria do Ator-Rede. Ilha Revista de Antropologia, v. 14, n. 1, 2, p. 238-243, 2015.

LIEBERMAN, Marcia K. "Some Day My Prince Will Come": Female Acculturation through the Fairy Tale. College English, v. 34, n. 3, p. 383-395, 1972.

MALLAN, K. Unravelling the patchwork quilt: the urgencies of oral storytelling in early childhood. Practically Primary, v. 18, n. 2, p. 15-17, 2013.

MINDELL, J. A.; LI, A. M.; SADEH, A.; KWON, R.; GOH, D. Y. Bedtime routines for young children: a dose-dependent association with sleep outcomes. Sleep, v. 38, n. 5, p. 717-722, 2015.

MOL, S. E.; BUS, A. G. To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. Psychological Bulletin, v. 137, n. 2, p. 267-296, 2011.

MURRAY, L.; DE PASCALIS, L.; TOMLINSON, M.; VALLY, Z.; DADOMO, H.; MACLACHLAN, B.; COOPER, P. J. Randomized controlled trial of a book-sharing intervention in a deprived South African community: effects on carer–infant interactions, and their relation to infant cognitive and socioemotional outcome. Journal of Child Psychology and Psychiatry, v. 53, n. 11, p. 1106-1114, 2012.

PLAZA, J. T. Tradução intersemiótica. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

PROPP, Vladimir. Morfologia do conto. Austin: University of Texas Press, 1968.

SILVA, A. A soberania do simbólico: reflexões sobre a interpretação de textos. Revista Letras & Letras, v. 26, n. 1, p. 37-45, 2010.

TURNER, V. O processo ritual: Estrutura e antiestrutura. Petrópolis: Vozes, 1969. VAN GENNEP, A. Os ritos de passagem. São Paulo: EDUSP, 1909.

VYGOTSKY, L. S. Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press, 1978.

WHITEHURST, G. J.; ARNOLD, D. S.; EPSTEIN, J. N.; ANGELL, A. L.; SMITH, M.; FISCHTEL, J. E. A picture book reading intervention in daycare and home for children from low-income families. Developmental Psychology, v. 30, n. 5, p. 679-689, 1994.

ZIPES, Jack. O conto de fadas irresistível: a história cultural e social de um gênero. Princeton: Princeton University Press, 2012.

OS JOGOS COMO ESTIMULADORES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

PAULA MARIA DA SILVA

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo abordar a importância dos jogos na educação infantil, considerado fator fundamental para o desenvolvimento das aptidões físicas e mentais da criança. O motivo deste trabalho emergiu com base em observações realizadas nos momentos de brincadeira, onde foi possível constatar que essa atividade é entendida por alguns professores, apenas como entretenimento, e não como situação de aprendizagem que possibilita o desenvolvimento de várias habilidades. Assim, a partir destas observações surgiu o interesse em trabalhar com esse tema, com o intuito de compreender o lúdico a fim de abandonar a ideia de utilizar tais recursos apenas como passatempo e sim como ferramenta indispensável para o desenvolvimento da criança, pois brincar não é apenas recrear-se é experimentar o mundo. Para tanto, os estudos aqui apresentados se sustentaram teoricamente nos seguintes estudiosos: Vygotsky, Kishimoto, Zilma Ramos de Oliveira, Adriana Friedmann e Gisela Wajskop.

Palavras-chave: Jogos; Educação Infantil; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

A escritora Paula Belmino descreve a criança como um ser completo até ser dividida por sensações de medo, de angústias e desilusões, de estabilidade e de engessamento e fragmentos que os adultos lhe oferecem em suas relações, abandonando-as à própria sorte de ser feliz ou não. A criança será, portanto, um adulto suficientemente forte ou modesto, capaz ou dependente de ajuda para mudar sua realidade mediante às oportunidades que seus responsáveis e condutores lhes acomodem na bagagem e na alma a paz, o direito de brincar e ser feliz, o de tentar e errar, o de viver sem medo, o de experimentar, correr, saltar, de viver e criar, de inventar e de se reinventar.

No contexto dos jogos e a educação infantil, a origem dos jogos remonta à Antiguidade, quando apresentava funções ritualístico-religiosas, sociais, comemorativas. Mesmo os jogos hoje considerados infantis (pipa, amarelinha, bola, corda etc.) estiveram presentes nas diversas culturas e são ligados, até hoje, ao sagrado. Nesse contexto, Ariès (1981), destacou:

> [...] partimos de um estado em que os mesmos jogos e brincadeiras eram comuns a todas as idades e a todas as classes. [...] Essa sobrevivência popular e infantil outrora comum a toda a coletividade preservou também uma das formas de divertimento mais gerais da antiga sociedade: o disfarce, a fantasia. Os romances do século XVI ao XVIII estão cheios de histórias de disfarces: rapazes vestidos de mulher, princesas vestidas de pastoras etc. Essa literatura traduz um gosto que sempre se expressa nas festas sazonais ou ocasionais: festas de Reis, terça-feira gorda, festas de novembro. (ARIÈS, 1981, p.124).

Essa descrição que o autor faz dos jogos da antiguidade, vem a confirmar que, naquela época, tanto os adultos como as crianças partilhavam das mesmas brincadeiras, tanto para se divertir quanto para seguir rituais religiosos. De acordo com as teorias que embasam o brincar, pode-se afirmar que não há entendimento único do significado dos termos: jogo, brinquedo e brincadeira. Por essa razão, a seguir apresentam-se algumas definições com intuito de esclarecer os conceitos e favorecer a compreensão desses termos e de sua função no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil.

A Legislação que Garante o Direito das Crianças ao Atendimento em Creches e Pré-escolas

A partir da década de 60, o Brasil sofreu avanços significativamente importantes no âmbito educacional, graças a forte influência dos órgãos governamentais, bem como, da sociedade civil que reivindicaram e questionaram o atendimento em creches na faixa etária de 0 a 6 anos de idade considerando que eles deveriam ser garantidos e reconhecidos como direito da mãe trabalhadora. Esse movimento de alcance mundial refletiu na Constituição Federal de 1988, que do ponto de vista legal, assegurou o direito das crianças de serem educados em creches e pré-escolas, independente da classe social que ela pertença ou da condição profissional da mãe.

Assim, a Constituição Federal, Brasil (1988), no artigo 208, inciso IV afirma:

> O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
>
> IV - Atendimento em creches e pré-escolas as crianças de 0 a 6 anos de idade.

A conquista desse direito representou uma mudança significativa na realidade educacional brasileira, principalmente nas creches e pré-escolas, que passaram a ser reconhecidas como instituição educativa e não mais assistencial.

Dessa maneira, na década de 90, o Brasil presenciou uma conquista extremamente importante, pois a educação infantil foi definida como a primeira etapa da

educação básica, como afirma o artigo 29 da referida lei:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família de comunidade. (C.F, 1988, art.29).

Também foi promulgado em julho de 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA - lei n. 8069/90, que em seu artigo 53 reforça:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho assegurando-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Os avanços acima descritos originaram uma série de mudanças e impulsionaram a elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Brasil o RCNEI, cuja publicação ocorreu em 1998. Trata-se de um documento que se constitui a partir das concepções de criança, infância e educação, como um elemento orientador de ações na busca da melhoria de qualidade no ensino voltado para o público infantil a fim de que sejam respeitadas as necessidades pedagógicas da criança.

Para tanto, o RCNEI (1998), é dividido em três volumes. O primeiro volume é nomeado de Introdução e apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, além de situar e fundamentar concepções de criança, de educação, de instituição e do educador infantil, utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil, além de auxiliar na orientação da organização dos outros dois volumes. Nele é traçada a organização do documento, que visa estabelecer referências e orientações pedagógicas de modo que se promovam e ampliem as condições necessárias para a qualidade do ensino visando o exercício da cidadania das crianças brasileiras. Sua função é contribuir com os programas de educação infantil apoiando os sistemas de ensino com princípios pautados nas especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de 0 a 6 anos.

O documento propõe, a partir da concepção de criança, a indissociabilidade do educar e cuidar afirmando que: "Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis". (BRASIL, 1998, v.1, p. 23).

Diante disso considera que A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. "Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades." (BRASIL, 1998, v1, p.24).

Prevê a crença nas capacidades do educando, o compromisso com ele, com sua singularidade, sendo solidário com suas necessidades, o que está intimamente ligado com a construção de vínculo, interessando-se pelo que a criança pensa e sente, visando a ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e autônoma.

O documento define a autonomia como a capacidade de tomar decisões por si próprio, ao considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para a construção de conhecimento, e interferir no meio em que vivem dentro de suas possibilidades.

Neste contexto discute o papel do brincar para o desenvolvimento destas competências e habilidades, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa, contribuindo para a interiorização de modelos do

Nesta situação o professor tem papel fundamental segundo o referencial: "é preciso ter professores que sejam comprometidos com a prática educacional, capazes de responder às demandas familiares e as questões específicas relativas aos cuidados e aprendizagens infantis". (Brasil, 1998, v1. p.41).

O volume 2: Formação Pessoal e Social contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças. Nele estão traçadas a concepção que norteia este referencial: "A construção da identidade e da autonomia diz respeito ao conhecimento, desenvolvimento e uso dos recursos pessoais para fazer frente as diferentes situações da vida". (Brasil, 1998 v.2 p.13)

Segundo o RCNEI a identidade é constituída por todas as características que diferem uma pessoa da outra como: nome, características físicas, modos de agir, pensar e história pessoal. Este processo é gradativo e é conquistado de acordo com as interações sociais estabelecidas pelas crianças, nas quais, ela alternadamente imita e se confunde com o outro para diferenciar-se dele.
Nesta construção da identidade o meio em que a criança interage é fator fundamental: família, relações sociais, diversidade étnica

e cultural. O ingresso na instituição infantil também é muito importante. "[...] Em vista da possibilidade de conviverem com outras crianças e com adultos de origens e hábitos culturais diversos, de aprender novas brincadeiras, de adquirir conhecimentos sobre realidades distantes". (BRASIL, 1998, v.2 p13).

O RCNEI aponta que a partir do momento que a criança gradualmente percebe-se e percebe o outro como diferentes, passam a acionar seus próprios recursos o que representa uma condição essencial para o desenvolvimento da autonomia. Para tanto é preciso planejar situações em que as crianças dirijam suas próprias ações levando em consideração recursos individuais e os limites inerentes ao ambiente.

Desde muito pequenas, é visível o esforço das crianças em reproduzir gestos, expressões faciais e sons existentes no seu contexto social. "Na fase dos dois aos 03 anos a imitação entre crianças pode ser uma forma privilegiada de comunicação e para brincar com outras crianças. A oferta de múltiplos brinquedos do mesmo tipo facilita esta interação". (BRASIL,1998, v2, p.21).

De acordo com este documento, ao brincar a criança utiliza diferentes recursos como a atenção, a imitação a memória e a imaginação. A partir destas vivências pode-se observar a coordenação destas experiências prévias, através da repetição daquilo que já conhecem, ativam a memória e utilizam seus conhecimentos ampliando-os e transformando-os por meio de uma nova situação imaginaria.

Por fim, o volume 3, intitulado Conhecimento de Mundo apresenta seis documentos relativos aos eixos de trabalho orientados para - a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento, sendo estes: "Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática". (BRASIL, 1998, 1v, p.07).

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), a instituição de Educação Infantil de zero a três anos deve proporcionar um ambiente de acolhimento que dê segurança e confiança, e que garantam alguns aspectos, como: experimentar e utilizar os recursos de que dispõem para a satisfação de suas necessidades essenciais; familiarizar-se com a imagem do próprio corpo; interessar-se progressivamente pelo cuidado com o próprio corpo, executando ações simples relacionadas à saúde e higiene. Quanto ao conteúdo, estas instituições devem assegurar:

Reconhecimento progressivo do próprio corpo e das diferentes sensações e ritmos que produz; identificação progressiva de algumas singularidades próprias e das pessoas com as quais convive no seu cotidiano em situação de interação; realização de pequenas ações cotidianas ao seu alcance para que adquira maior independência; participação em brincadeiras de esconder e achar e de imitação; participação e interesse em situações que envolvam a relação com o outro, dentre outras.

Segundo o RCNEI, educar significa:

Propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, 1v, p.23).

Diante do acima exposto pode-se considerar que o educar favorece situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens que orientadas de forma integrada contribuem no desenvolvimento de capacidades infantis de relação interpessoal:

[...] de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, 1 v, p. 23).

Cuidar, educar e brincar conceitos tão distintos, porém interligados e indissociáveis. Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar deve haver uma riqueza de diversidade nas experiências que a elas são oferecidas, sejam voltadas para brincadeiras ou aprendizagens por meio de uma intervenção direta.

Pois, ainda de acordo com o RCNEI (1998):

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o "não-brincar". Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença entre existência e realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. (Brasil, 1998; p.27).

Por todo esse contexto é possível compreender que a lógica que permeia a educação infantil contemporânea propõe que o brincar faz parte da infância, garantindo um espaço de liberdade em que a criança pode repetir o aprendido para não desaprendê-lo e exercitando esse seu poder permite criar, recriar novas situações. Vale ressaltar que o desenvolvimento da criança se processa

através do ato de brincar, que acontece em vários momentos e situações. A criança é um ser social, que nasce com capacidades afetivas, cognitivas e emocionais e tem necessidade de interagir com o meio.

O RCNEI, (1998) define ainda que:

No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparenta ser. Ao brincar, as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando". (BRASIL, 1998; p. 27).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), também reservou uma seção inteira, destinada às normas para o atendimento na Educação Infantil, como se segue:

SEÇÃO II – Da Educação Infantil

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Dessa forma, hoje, observa-se que o atendimento das crianças da educação infantil, não se restringe aos cuidados pessoais do educando, tampouco tem aspecto assistencialista, e sim, esse atendimento está pautado nos aspectos pedagógicos e no processo de ensino e aprendizagem, sem se descuidar dos cuidados com a higiene, alimentação e saúde dos educandos. A criança, a partir do seu nascimento, inicia seu processo de aprendizagem, porém, é importante ressaltar que seu desenvolvimento dependerá do recebimento dos estímulos do meio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho visou colaborar com pais e professores sobre o entendimento dos benefícios que os jogos e as brincadeiras infantis oferecem às crianças, buscou-se pesquisar mais a fundo para se fundamentar essas alegações. Com base em pesquisas bibliográficas de grandes teóricos, chega-se à conclusão de que os jogos e as brincadeiras propiciam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças nos mais variados aspectos.

Constatou-se que ao brincar de faz-de-conta, as crianças buscam imitar, imaginar, representar e comunicar de uma forma específica que uma coisa pode ser outra, que uma pessoa pode ser uma personagem, que uma criança pode ser um objeto ou um animal, que um lugar "faz-de-conta" que é outro. Brincar é, assim, um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que os objetos manipulados sugerem ou provocam no momento presente. Pela repetição daquilo que já conhecem, utilizando a ativação da memória, atualizam seus conhecimentos prévios, ampliando-os e transformando-os por meio da criação de uma situação imaginária nova. Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. Também tornam-se autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. 2.ed. – Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BROUGÈRE, Gilles. Jogo e Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRASIL. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. 40 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

_____. Lei 8.069/1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. 15 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

_____. Lei nº 9.394/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 10 ago. 2023.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PRISCILENE RAMOS DA SILVA SANTOS

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar reflexões sobre a importância da empatia e da afetividade e dos vínculos afetivos como fator predominante para a aprendizagem de crianças. Para alicerçar e fundamentar a importância deste trabalho, buscamos informações nas referências teóricas baseadas nas ideias de Gabriel Chalita e Eugênio Cunha. Da mesma forma, as contribuições de Wallon, Vygotsky e de Piaget foram importantes para caracterizar um professor com olhar afetivo, e que se preocupa com a aprendizagem e seus alunos e, ao mesmo tempo, com a qualidade dessa aprendizagem, que deve ser significativa para o aluno, onde ele possa trazer suas experiências, fazer trocas, interagir, enfim estabelecer vínculos. A partir deste trabalho podemos perceber e constatar porque é importante que se tenha, na escola, uma educação pautada por afetos e também um educador compromissado, competente e afetivo.

Palavras-chave: Afetividade; Aprendizagem; Empatia.

INTRODUÇÃO

O presente artigo destina-se a dissertar sobre o tema a importância da empatia e da afetividade na relação professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Este estudo investiga a influência que a empatia e a afetividade exercem na relação professor e aluno e no processo de ensino e aprendizagem. Objetiva uma melhor compreensão do que vem a ser educação, ensino, aprendizagem significativa e influência das emoções na sala de aula. Pretendeu-se por meio de pesquisas bibliográficas, compreender algumas especificidades deste tema e também aspectos conceituais sobre a educação, o ensinar e o aprender com significado.

Esta pesquisa procura resgatar os significados originais do conceito de aprendizagem significativa que é rotineiramente utilizado, porém, com frequência, sem saber o que significa. E, além disso, revelou-se a questão da empatia na relação professor e aluno e até que ponto ela influencia no processo de ensino e aprendizagem?

opção pelo estudo neste tema deve-se ao fato de analisar-se a falta de interesse das partes na sala de aula e os conflitos nesta relação que se tornaram rotineiros desde essa fase da vida, e consequentemente quando adulto não será diferente se atitudes não forem administradas. O estudo justifica-se por discorrer sobre um tema que é fundamental e que constitui todo o processo ensino – aprendizagem.

Portanto, este artigo tem o propósito de apresentar com perspicácia teorias de grandes educadores brasileiros, que comprova a importância e o incentivo ao bom relacionamento em sala de aula.

O objetivo geral foi compreender de que maneira o bom relacionamento entre professor e aluno pode favorecer o processo de construção do ensino e aprendizagem. Os objetivos específicos procuraram identificar práticas notórias de incentivo ao hábito de estudo; analisar os principais motivos que desgastam a relação professor e aluno e elencar soluções para solucioná-las e proporcionar mais incentivo à busca de estratégias diferenciadas e de forma dinâmica, visando o resgate de um bom relacionamento em sala de aula.

O processo desse método de pesquisa será aplicado através pesquisa bibliográfica, sobre a maneira de como os pais, professores incentivam os alunos e se incentivam para o hábito dos estudos dentro e fora da sala de aula e de que maneira as situações de conflitos são solucionadas.

AFETIVIDADE E EMPATIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

partir de diversos estudos, como os de Coll (1994 e 2000); Brenelli (2000), Rego (2000), etc. envolvendo interações sociais; relações interpessoais e outras terminologias similares, que enfatizam a importância do outro para o processo de apropriação do conhecimento, grande parte destes tem dado ênfase aos fatores afetivos como essenciais para o desenvolvimento humano. No entanto, existem certas dificuldades, divergências e confusões quanto a conceituação do que vem a ser afetividade, afeto, emoção e sentimento. Portanto, iniciaremos com conceitos sistemáticos e posteriormente com outros mais distintos conforme alguns teóricos a serem evidenciados.

Libâneo (1994) coloca os aspectos cognoscitivos e sócios emocionais da interação professores – aluno, onde dentro dos vínculos afetivos é importante que: “a interação deve estar voltada para a atividade de todos os alunos em torno dos objetivos e do conteúdo da aula”. (p.251)

Segundo Piaget (1974 apud Brenelli, 2002): “Os aspectos afetivos e cognitivos da ação são indissociáveis, irredutíveis e complementares (...) todo comportamento humano envolve inteligência e afetividade” (p.p 106 e 107).

Para este autor (1988 apud Brenelli ,2000, p. 105), no processo construtivo do desenvolvimento humano destaca três tipos de funções: "as funções do conhecimento, representação e da afetividade (...) as funções afetivas dizem respeito à necessidade de expressão e sua finalidade". Souza (2002, p. 33), afirma que a conceituação de Piaget é polêmica quando o mesmo expressa que:

A afetividade é uma correspondência entre as evoluções afetivas e cognitivas, ao longo da vida dos indivíduos... A afetividade está indissociavelmente ligada a inteligência e se manifesta nas ações e condutas dos indivíduos, sendo responsável pelo rumo que as ações a tomam em direção aos objetos.

Outro posicionamento de Piaget (apud La Taille, 1992, p.65) e que: "A afetividade é comumente interpretada como uma "energia", portanto, como algo que impulsiona as ações... a afetividade é a mola propulsora das ações e a Razão está a seu serviço". Este mesmo autor segundo La Taille (1992. p, 73), identificou duas morais: "Na primeira, identifica afetos básicos como medo e amor. Na segunda, contudo, desaparecem referências a afeto, permanecendo apenas a noção de necessidade, produto genuíno da razão.". Tal postulado para o teórico La Taille (1992, p. 73) parece incompleto e insuficiente e faz a seguinte inquirição: "como a afetividade torna o respeito mútuo possível de ser seguido na prática?".

Segundo Vygotsky (1998, apud Leite e Tassoni, 2002, p. 121), afeto (emoção) e cognição estão intimamente ligados, assim:

A manifestação inicial da emoção parte da herança biológica, mas, junto com outras funções psicológicas, nas interações sociais, ela perde seu instintivo para dar lugar a um nível mais complexo de atuação do ser humano, consciente e autodeterminado.

Van Deer Veer e Valsiner (1996, apud Leite e Tassoni, 2002, p.p 121 e 122), colocam que:

Vygotsky tentou mostrar que a criança incorpora instrumentos culturais através da linguagem e que, portanto, os processos psicológicos afetivos e cognitivos da criança são determinados, em última instância por seu ambiente cultural e social.

Oliveira (1992), analisando os trabalhos de Vygotsky também, enfatizou que o mesmo propõe uma abordagem unificadora das dimensões afetivas e cognitiva do funcionamento psicológico. Na verdade, Vygotsky não entende a afetividade separada dos aspectos intelectuais e sim como parte de uma mesma unidade. No processo de internalização, estão envolvidos não só os aspectos cognitivos, mas também os afetivos (Tassoni, 2000)

Segundo Wallon (1968, apud Santos, 2003), as emoções, têm papel preponderante no desenvolvimento da pessoa. É por meio delas que o aluno exterioriza seus desejos e suas vontades. E este mesmo autor (1968, apud Galvão, 1999, p.04) entende as emoções como:

Um tipo particular de manifestação afetiva que se diferencia de outras por alguns traços... O emocional pode ser visto pelo outro, ele é perceptível. Em geral as manifestações afetivas são acompanhadas por alguma transformação, no próprio corpo da pessoa, ou, como se refere Wallon, em seu sistema neurovegetativo.

No entanto, Leite e Tassoni (2002), analisando o posicionamento de Wallon, defendem o seguinte: "A afetividade correspondente a um período mais tardio na evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos". De acordo com Wallon (apud Dantas, 1992):

A afetividade é também uma fase do desenvolvimento, mais arcaica. O ser humano foi logo que saiu da a vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincronicamente misturados, com o predomínio da primeira... ao longo do trajeto, elas alteram preponderância, e a afetividade cognitiva assim que a maturação põe em ação o equipamento sensório-motor necessário à exploração da realidade. (p.91).

Portanto, a conceituação de afetividade a qual atribuirei neste trabalho é a de Tassoni (2000) e Leite e Tassoni (2002), por ser uma concepção mais ampla, o que significa o envolvimento de uma série ainda maior de manifestações, permeando sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica). Tais manifestações são colocadas com as vivências dos sujeitos, bem como as formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas, onde afetividade constitui-se elemento inseparável do processo de construção do conhecimento.

Assim, toda vez que mencionar o termo afetividade não estou tão somente falando de carinho do professor que a passa a mão na cabeça do aluno; amor, fraternal, paternal ou materno; elogios; atenção e etc., mas, também uma gama de fatores que influenciam no processo de ensino-aprendizagem para que este seja realmente significativo.

A educação escolar é uma das muitas atividades sócias educativas desenvolvidas em nossa sociedade com a finalidade de desenvolver no aluno as qualidades pessoais aspiradas pela mesma. Assim, é necessário que os saberes socioculturais acumulados pelas gerações sejam transmitidos aos alunos, e a forma como tais conhecimentos são repassados são de grande importância para o processo ensino-aprendizagem. Portanto, a escola é uma instituição construída espe-

cialmente com o intuito de socializar conhecimentos. Para Coll (1994, p. 53):

As sociedades ocidentais que alcançaram certo grau de desenvolvimento científico e tecnológico decidem criar instituições especificamente educativas com o fim de promover sistematicamente o desenvolvimento e a socialização dos seus membros mais jovens.

E dentro desta instituição educativa, temos a figura do Professor (a) que é a pessoa responsável pela mediação do conhecimento, de forma que seja percebido pelos alunos como alguém confiante e que seja confiável dentro de uma relação social que se estabeleça dentro de sala de aula. Segundo Antunes (2002, p. 33), um dos pontos essenciais para a progressão dos alunos é: "Construir, progressivamente, um clima de relacionamento objetivo com os alunos, fazendo com que os mesmos descubram em seu professor um efetivo ajudante, dispondo a fazê-lo a caminhar com eficiência e segurança".

De acordo com Santos (2003) e Galvão (1999), o teórico francês Henri Wallon (1879-1962), atuante na área educacional, a qual propunha ideias para uma reformulação no sistema educacional francês tal que possibilitasse uma formação integral de forma intelectual, afetiva e social aos alunos, foi o percussor de um ensino que além de considerar a presença física da criança, também levou em consideração suas emoções dentro da sala de aula, Fator este que considerava de suma importância para o desenvolvimento do aluno fazendo com que os mesmos possam exteriorizar seus desejos e as suas vontades.

Ao serem indagados sobre o que faz com que o professor seja bom, muitos alunos insistem em mencionar os aspectos afetivos, onde o professor é uma pessoa compreensiva, sabedora das dificuldades enfrentadas no processo ensino-aprendizagem dentro da sala de aula. Portanto, procura formas de viabilizar soluções para os problemas levantados. Os alunos sem sombra de dúvidas preferem os professores que estejam mais próximos, que acreditem e valorizem a capacidade de seus alunos de forma que realmente influenciem substancialmente na aprendizagem de seus alunos.

Segundo cunha (1991, p.147), em seu trabalho algumas das características dos melhores professores apontados pelos alunos são:

Torna as aulas agradáveis e atraentes;

Estimula a participação do aluno;

Sabe se expressas de forma que todos entendam;

Induz à crítica, à curiosidade e à pesquisa;

Procura formas inovadoras de desenvolver as aulas; - Faz o aluno participar do ensino etc.

Por tal razão Tassoni (2000, p. 01), postula que o ensino e a aprendizagem se realizam quando se efetiva vínculos entre as pessoas desde o âmbito familiar. E é bastante enfática quando diz: "Portanto é o vínculo afetivo estabelecido entre o adulto e a criança que sustentam a etapa inicial do processo de aprendizagem". Já Piaget (1988 apud Brenelli, 2000, embora faça uma separação das funções do conhecimento, representação e afetividade bases do processo construtivo), apresenta a afetividade como indissociável das demais funções. Este mesmo autor (1974 apud Brenelli, 2000, p.

106), descreve que: "Os aspectos afetivos e cognitivos da ação indissociáveis, irredutíveis e complementares".

Segundo Morales (2003, p.33), algumas pesquisas e estudos que permitiram fazer um levantamento das características de um professor ideal (bom) na concepção dos alunos são notórios observarmos duas grandes categorias: a primeira está relacionada com a competência do professor, ou seja, a forma como este ensina e administra sua classe, e a segunda, a maneira de relacionamento do professor com seus alunos, mostrando-se compreensível, paciente e estando disponível para ajudá-los etc. Assim o autor esclarece que: "O bom professor sabe dar segurança, é próximo e familiar, é sensível as necessidades dos alunos, da ajuda extra, não discriminam, auxilia os que vão pior, é humilde e reconhece os próprios equivocos".

Dentro da sala de aula, para que haja aprendizagem é necessário que haja interação social do tipo professor – aluno; aluno – aluno e nessas relações é imprescindível que haja afetividade envolvendo os sujeitos participantes da ação ensino – aprendizagem. Os seres humanos possuem uma peculiaridade que é o lado sentimental que permeia todo o seu desenvolvimento, fazendo com que o homem crie uma certa dependência afetiva, ou seja, necessita de outro para ajudá-lo a desenvolver habilidades que ainda na proximidade dos sujeitos que se opera desde o nascimento nos primeiros contatos com seus familiares. Esses contatos desenvolverão nos sujeitos características emocionais e afetivas que vão desde a responsabilidade de transmitir a "educação do lar", as normas sociais e os contextos culturais. E para que haja esse relacionamento é preciso que haja um canal de comunicação entre o sujeito e esse canal é a base da apropriação do objeto. Por sua vez Tassoni (2000, p. 03), a partir os teóricos Vygotsky e Wallon, expõem que:

A afetividade que se manifesta na relação professor – aluno constitui elemento inseparável do processo de construção do conhecimento. Além disso, a qualidade da interação pedagógica vai conferir um sentido afetivo para o objetivo de conhecimento, a partir e das experiências vividas.

Para que haja aprendizagem é necessária uma interação social, e a forma como se da essa interação é outro fator interessante a ser estudado, portanto, a forma como o professor fala, age, reage, se posiciona afeta diretamente ao aluno o qual é peça fundamental no processo ensino – aprendizagem. Nas considerações da Tassoni (2000, p. 06): "quanto melhores forem às condições de se cultivarem sentimentos como estes, mais consistentes e profundos serão os relacionamentos, promovendo uma aprendizagem significativa."

Então, o professor que conseguir estabelecer vínculos afetivos com seus alunos através da sua competência, habilidade, valores, compreensão, versatilidade, criatividade, comunicabilidade, promovendo climas agradáveis, obterá êxitos no processo ensino – aprendizagem. Para tal, deve ter cuidado de ter os objetivos bastante claros.

É necessário estabelecer, portanto, que nem sempre há um entendimento passivo entre professor e alunos, e que a relação de afetividade nem sempre é do tipo pacata. O professor possui embasamento, na qual é a base de sua docência, enquanto que o aluno também possui seus conhecimentos prévios. Libâneo (1994) esclarece que o professor exerce uma autoridade proveniente de suas qualidades morais e técnicas, enquanto que o aluno tem autonomia (individualidade e liberdade). Para o autor:

A autoridade do professor e a autonomia dos alunos são realidades aparentemente contraditórias, mas de fato, complementares e que do ponto de vista das relações entre autoridade e autonomia, a interação professor alunos não está livre de conflitos ou deformações. (P. 251 e 252).

O certo é que numa análise mais apurada, será esclarecido que nas relações sócio – afetivas entre professor – alunos e aluno, existem outras emoções tidas como afetivas, portanto, também fazem parte desse processo, embora não sejam claramente observadas nos estudos até hoje realizados. Por isso precisariam ser melhores verificadas para a compreensão dessa relação complexa.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se fala em afetividade logo nos vem à mente a ideia de uma relação do tipo harmônica, sem conflitos, posto que pensamos em interagir numa relação paritária, onde chega-se a determinadores da forma mais elementar possível. Mas as interações sociais não ocorrem somente harmonicamente, as diferenças devem ser evidenciadas para que não haja a visão parcial e unitária deste processo. Saber como se dá o relacionamento dos seres humanos com seus pares e principalmente das crianças com os adultos (pais – filhos, professores – alunos) é de grande importância. Pois, é justamente com os pais e professores que as crianças adquirem parcelas significativas dos conhecimentos socioculturais acumulados pela sociedade na qual estão inseridos. Logo, esse processo de aquisição do conhecimento através de instrumentos mediadores nortearão o desenvolvimento e a evolução dos seres humanos dentro de uma sociedade extremamente complexa.

Os pais têm responsabilidade de inserir os passos educativos por serem os primeiros a terem contato com as crianças onde num relacionamento afetivo e gerenciamento transmissor, repassam inúmeras atividades de cunho familiar, não isolados das atividades sociais, da qual todas as outras são emanadas. Por exemplo, os pais que educam seus filhos, também passarão pelo mesmo processo, embora, com o passar dos tempos haja as transformações culturais, familiares, religiosas, etc. através da própria evolução secular. Vale ressaltar que as transformações e evoluções não se dão de formas radicalizadas ou reprimidas e sim ao longo do decorrer do tempo, e que também, certos conhecimentos culturais, tradições e costumes perpetuam-se, solidificando em outros grupos, enquanto que outros são aperfeiçoados e novos, criados pela necessidade emergente da sociedade contemporânea.

Dentro da sociedade, os saberes desenvolvidos e sistematizados também devem ser transmitidos às futuras gerações e após os primeiros atos educativos com os pais, as crianças devem aprender os conhecimentos sistematizados através do microssistema escolar, desenvolvidos justamente para essa finalidade e responsabilizando-se pela socialização da cultura. Isso não significa propriamente que a figura dos pais se torne desnecessária, posto que a escola assume a função dessa educação, mas sim, que ambas as instituições se completem dentro do ensino aprendizagem.

Assim como os pais, os professores são figuras responsabilizadas pela aquisição de conhecimentos do educando. Dessa maneira, o professor é a figura intelectual que acumula uma gama de conhecimentos a ser socializado, um facilitador, mediador e interventor dentro da atividade a ser desenvolvida com os alunos nas afetividades e relações estabelecidas em sala de aula.

Esse contato possibilita ao professor mediatizar a internalização do conhecimento junto ao discente e como no convívio com os pais, as relações que se estabelecem nesse ambiente condicionam ao aluno introspectar certas atitudes certas atitudes e valores, que vão caracterizar sua pessoa em momentos futuros.

Nessa relação, é através da afetividade e da interação social dentro da sala de aula que os saberes socioculturais são transmitidos através da própria interação desenvolvida pelos indivíduos presentes. Interações

que são marcadas pelas relações afetivas que se mostram muito importante para as práticas sociais historicamente acumuladas pela cultura humana. Esse ciclo faz com que os membros mais incipientes dessa relação, internalizam a cultura para o seu desenvolvimento intelectual, que reflita no meio social em que está inserido.

Este estudo demonstrou que essas relações de afetividade na escola são essenciais, pois através desse convívio a dinâmica da sala da aula vai sendo estabelecida. O professor passa a ter a visão do aluno, conhecendo-o e interferindo no seu desenvolvimento durante o contato que passa a existir diariamente no caso da educação infantil. Dentre esses fatores, há ainda a expectativa que o professor cria quando inicia seu trabalho e a desenvolve ao longo das atividades que realiza com seus alunos.

Esta é uma situação real nas salas de aulas, em que o professor passa a enxergar os discentes sob vários ângulos. O aluno por sua vez ao demonstrar uma boa capacidade cognitiva para o ano em exercício tem melhor atenção de seu mestre, enquanto que os alunos, considerados menos inteligentes, tendem a não agradar o professor, que os exclui da aprendizagem requerida. Correlacionado a esta reação, resguarda-se o comportamento do professor que vai refletir diretamente no conjunto da sala de aula.

Por outro lado, os alunos quando percebem as expectativas que os professores têm de sua pessoa e o comportamento característico desse profissional em sala de aula acreditam ter o poder de dinamizar esse processo, pois é comum nas salas de aulas, professores serem sobrepujados pelos alunos, quando não tomam a iniciativa para a docência, visto que esse típico educador, não planeja e já tem conceito prévio dos alunos, acreditando que estes não estejam acessíveis ao aprendizado.

Verificando o lado afetivo, muitos educadores têm acreditado que a afetividade é um estimulo ao desenvolvimento da aprendizagem, percebendo que os laços afetivos devem acompanhar diariamente a relação entre os pares que cada docente compreende esse conceito de maneira diferenciada, mas com o objetivo de instigar e favorecer a construção do conhecimento num sentimento de segurança e possibilitando, conforme o estudo, a afetividade fundamental para o ensino aprendizagem que é sua própria interação, permeada pelos laços afetivos.

Por isso, a afetividade condiciona o despertar de uma satisfação e participação nas aulas, onde num processo alegre e motivador ambos os indivíduos têm interesses em cultivá-la. Leite (2002, p.p 135 - 136) percebe que “A afetividade está presente em todas as principais decisões de ensino assumidas pelo professor, constituindo-se como fator fundante das relações que se estabelece entre os alunos e conteúdos escolares”. Visto dessa maneira, a afetividade é um fator preponderante nesse relacionamento, energizando a docência, despertando na criança interesse pela aprendizagem e numa mediação emancipatória, protagoniza ações educativas que refletem na autoestima do próprio aluno e sua valorização na produção do conhecimento.

Devido a essa constante prática, muitos alunos acreditam aprender de maneira igual, considerando que o relacionamento com seu educador é apenas bom, refletindo em muitos educandários na reprovação e dependência dos componentes curriculares, ajustando a política educacional que não contribui para a formação das crianças, tanto no lado afetivo, quanto o cognitivo, retraindo a esperança de uma vida melhor, por mais que muitos educadores compreenda a importância da afetividade para o ensinoaprendizagem os laços afetivos, vêm perdendo espaço nas salas de aulas, por serem incompreendidos e convertidos em apenas atos carinhosos, não obtendo a importância necessária para sua utilização nas relações de afetividade estabelecidas.

REFERÊNCIAS

AZZI e SILVA. Leitura de Psicologia para Formação de Professores. In, Lucila Dihel Tolaine et AL. Petrópolis RJ: Vozes, 2000.

BRENELLI, Rosely Palerma. Leituras de Psicologia para Formação de Professores. In. FINI Lucila Dihel Toaine, SISTO, Fernandes; OLIVEIRA, Gislene. Petrópolis/SP: Vozes, 2000.

CODO, Wanderley e Vasquez Menezes. O que é Burnout. In Codo, Wanderley (org.) Educação: Caminho e Trabalho. Petrópolis RJ: Vozes, 2000.

CUNHA, Maria Isabel. Repensando a Didática. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro; LOPES, Antônio Osima. Campinas/SP: Papirus, 199.

DELGADO, Evaldo Inácio. Políticas educacionais em crise e a prática docente. Canoas, 2005.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Campo Grande – MS, 1990 .

FERNANDES, Evaristo V. Psicologia da Educação Escolar Moderna. Edipanta, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos, Didática: Coleção Magistério 2º Grau Série Formação do Professor, São Paulo: Cortez, 1994.

MORALES, Pedro. A Relação Professor Aluno: O que é? O que faz? São Paulo: Loiola, 2003.

POLENZ, Cacilda Maria Zorzo. Pedagogia em Conexão. Canoas: Ulbra, 2004.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL V.I. Introdução. Brasília, 1998.

REGO, Tereza Cristina. Vygotsky. Uma Perspectiva Histórica Cultural da Educação. 2ª Ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2001.

REGO, Tereza C.R. A Origem da Singularidade do ser humano. Análise das hipóteses de educadores à luz da Perspectiva de Vygotsky: Dissertação de Mestrado, USP: 1994.

SALVADOR, Cezar Coll. Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento, Porto Alegre: Artmed, 1994.

LA TAILLE, Yves de i Piaget, VYGOTSKY, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão, São Paulo: Summus, 1992.

SILVA, Jair Militão Da. A autonomia da escola pública. 6ª edição, Campinas, 2002.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade e Aprendizagem: A Relação Professor Aluno. Dissertação de Mestrado. UNICAP. Campinas/SP: 2000.

TUDGE, Jonathan. Vygotsky e Educação: Implicações Pedagógicas da Psicologia sócia histórica. Porto Alegre: Artmed, 2000.

EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL: A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA, SOBRETUDO NA ESCOLA PÚBLICA, PARA O DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E CIDADANIA

RAQUEL DE SOUZA NASCIMENTO

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, também conhecida como a "Constituição Cidadã", é um marco importante na história do Brasil, pois trouxe avanços significativos em diversas áreas, incluindo a educação. Um dos princípios fundamentais da Constituição de 1988 é a garantia da educação como um direito fundamental de todos os cidadãos. Neste texto, exploraremos como a Constituição de 1988 estabeleceu e protegeu o direito à educação no Brasil, destacando sua importância e impacto na sociedade, tendo como destaque o percurso da gestão democrática para o desenvolvimento da cidadania, sobretudo, na escola pública.

DESENVOLVIMENTO

A educação como um direito fundamental foi consagrada no artigo 6º da Constituição de 1988, que estabelece que a educação é um dos pilares do Estado brasileiro e tem o dever de promover o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Esse artigo, juntamente com outros dispositivos constitucionais, estabeleceu as bases para a construção de um sistema educacional inclusivo e de qualidade no país.

A Constituição de 1988 também estabeleceu a obrigatoriedade do ensino fundamental e a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, o que significou um avanço significativo na democratização do acesso à educação. Além disso, a Carta Magna estabeleceu que a União, os estados e os municípios têm a responsabilidade de colaborar para a promoção da educação em todos os níveis, o que implicou na descentralização do sistema educacional e na divisão de responsabilidades entre os entes federativos.

A Constituição de 1988 também introduziu o princípio da gestão democrática do ensino, garantindo a participação da comunidade escolar na gestão das instituições de ensino. Isso fortaleceu a participação dos pais, alunos e professores na tomada de decisões, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação e o envolvimento da sociedade na formação das novas gerações, afastou-se aqui da ideia do gestor como “dono” da unidade escolar.

Outro avanço importante introduzido pela Constituição de 1988 foi a inclusão da educação como um direito social, tornando a educação não apenas uma questão individual, mas também uma responsabilidade do Estado em promover e garantir o acesso universal a uma educação de qualidade. Esse reconhecimento da educação como um direito social implica em políticas públicas que buscam reduzir as desigualdades educacionais e promover a equidade, assegurando que todos tenham a oportunidade de desenvolver plenamente seu potencial, ou seja, que por meio da educação se desenvolvam integralmente.

A Constituição de 1988 também estabeleceu o princípio da valorização dos profissionais da educação, reconhecendo a importância dos professores e demais profissionais da área para o desenvolvimento do país. Isso levou à criação de diretrizes para a formação e valorização dos profissionais da educação, bem como a busca por melhores condições de trabalho e remuneração, criando pisos salariais e planos de carreira.

Além disso, a Constituição de 1988 assegurou a autonomia universitária, permitindo que as instituições de ensino superior desenvolvam suas atividades de pesquisa, ensino e extensão de forma independente, o que contribui para a produção de conhecimento e o avanço da ciência e tecnologia no país. No entanto, apesar dos avanços estabelecidos pela Constituição de 1988, o Brasil ainda enfrenta desafios significativos na área da educação. A desigualdade educacional persiste, com disparidades entre as regiões do país e dentro das próprias cidades. A qualidade da educação ainda é uma preocupação, e o acesso à educação infantil, por exemplo, continua sendo uma questão não plenamente resolvida.

Além disso, a falta de investimento adequado na educação, a burocracia excessiva e a falta de políticas públicas eficazes são obstáculos a serem superados para alcançar plenamente o ideal estabelecido pela Constituição de 1988. A falta de financiamento adequado e a má gestão de recursos são desafios que o país precisa enfrentar para garantir a efetivação do direito à educação.

Em resumo, a Constituição de 1988 estabeleceu a educação como um direito fundamental, promovendo avanços significativos na democratização do acesso à educação e na valorização dos profissionais da área. No entanto, o Brasil ainda enfrenta desafios para garantir a qualidade, a equidade, inclusão e o pleno desenvolvimento da educação no país. A educação continua sendo um dos principais instrumentos para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, e a Constituição de 1988 desempenhou um papel crucial na promoção desse direito fundamental.

A gestão democrática na educação é um conceito essencial que busca garantir a participação ativa da comunidade escolar

nas decisões que afetam o sistema de ensino. Trata-se de um modelo que visa promover a democracia, a transparência e a responsabilidade nas escolas e instituições de ensino, reconhecendo a importância da colaboração entre todos os atores envolvidos na educação.

FUNDAMENTOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO

Participação Ativa: Um dos pilares da gestão democrática é a participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional, incluindo alunos, pais, professores, funcionários e a comunidade local. A ideia é que as decisões não sejam tomadas de forma autoritária, mas sim por meio de diálogo e consenso.

Transparência: A gestão democrática exige que todas as informações relevantes sejam compartilhadas de forma transparente. Isso inclui orçamentos, planos de aula, projetos pedagógicos e políticas escolares. A transparência permite que todos os envolvidos entendam as decisões tomadas e contribuam de maneira informada.

Responsabilidade Compartilhada: Com a participação de diferentes partes interessadas, a responsabilidade pela qualidade da educação é compartilhada. Isso significa que todos têm um papel ativo na melhoria do sistema de ensino, incluindo a identificação de problemas e a busca por soluções.

Respeito à Diversidade: A gestão democrática reconhece a diversidade de perspectivas, experiências e necessidades de cada grupo envolvido na educação. Isso implica em criar ambientes inclusivos que respeitem as diferenças e promovam a igualdade de oportunidades.

PRINCÍPIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO

Autonomia da Escola: A gestão democrática pressupõe que as escolas tenham autonomia para tomar decisões pedagógicas e administrativas de acordo com as necessidades locais. Isso permite que as escolas se adaptem a realidades específicas e inovem em suas práticas.

Conselhos Escolares: A criação de conselhos escolares é uma ferramenta importante da gestão democrática. Esses conselhos são compostos por representantes da comunidade escolar e têm a função de tomar decisões, fiscalizar a aplicação de recursos e contribuir para o desenvolvimento da escola.

Participação de Alunos: Os alunos têm um papel ativo na gestão democrática. Eles devem ser ouvidos, envolvidos em decisões que afetam seu cotidiano escolar e

incentivados a participar de atividades de liderança estudantil.

Transparência Orçamentária: A gestão democrática envolve a prestação de contas financeiras claras, permitindo que todos tenham visibilidade sobre como os recursos estão sendo utilizados.

DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO

Apesar dos inúmeros benefícios da gestão democrática na educação, ela enfrenta desafios significativos. Alguns dos principais obstáculos incluem:

Cultura Autoritária: A transição de modelos autoritários para modelos democráticos pode encontrar resistência por parte de gestores e profissionais da educação acostumados a tomar decisões de forma centralizada.

Falta de Formação: Muitas escolas e gestores podem não estar devidamente preparados para adotar práticas de gestão democrática. A formação e capacitação são fundamentais para a implementação bem-sucedida.

Recursos Limitados: A gestão democrática pode ser mais exigente em termos de tempo e recursos, o que pode ser um desafio em escolas com recursos limitados.

Participação Efetiva de Todos: Garantir a participação efetiva de todos os envolvidos na comunidade escolar pode ser um desafio, especialmente quando se trata de envolver pais e membros da comunidade.

Conflitos e Tomada de Decisões: A gestão democrática pode levar a conflitos e desafios na tomada de decisões, uma vez que diferentes interesses e perspectivas podem colidir. A habilidade de mediação e negociação se torna essencial.

A gestão democrática na educação é uma abordagem fundamental para construir sistemas de ensino mais justos, eficazes e participativos. Embora enfrente desafios, seu potencial para melhorar a qualidade da educação e envolver a comunidade na formação das novas gerações a torna uma meta importante a ser perseguida em todo o mundo.

A gestão democrática no ensino público é um conceito fundamental que visa promover a participação ativa da comunidade escolar na administração, tomada de decisões e no aprimoramento da educação. Esse modelo de gestão é uma resposta aos princípios democráticos e aos direitos humanos, reconhecendo que a educação de qualidade é um bem público que deve ser acessível a todos e influenciado por todos os atores envolvidos no processo educacional.

Um dos princípios centrais da gestão democrática são os colegiados, é preciso fortalecê-los, dentre outros podemos citar,

o Grêmio Estudantil, Conselho de Escola, Mediação de Conflitos, CIPA, APM, CRECES e outros. Destaca-se como um pilar, a transparência, nas informações, nas pesquisas de mercado, no uso da verba pública, e no processo de prestação de contas. Gerir o dinheiro público requer a transparência na administração, sobretudo, com os programas federais de repasse de verba direto para as unidades escolares, essa política pública visa dar mais autonomia e voz às escolas e suas comunidades, ao mesmo tempo que esses políticas se fortalecem, aumenta a responsabilidade da tomada de decisão de maneira assertiva, clara e a necessidade de transparência na prestação de contas, bem como uma discussão democrática para estabelecimento do plano de gastos.

A participação estudantil na gestão democrática deve ser incentivada, os Grêmios e demais agremiações estudantis devem ter participação ativa nas decisões, dessa forma todo o ambiente escolar é afetado positivamente.

A equidade e a inclusão também são bases da gestão democrática. Uma gestão não autoritária e centralizadora promove a equidade na educação, garantindo que todos os alunos tenham acesso equitativo a oportunidades educacionais de qualidade. Também reconhece e respeita a diversidade, criando ambientes inclusivos que atendem às necessidades de todos os estudantes, independentemente de sua origem étnica, gênero, orientação sexual ou habilidades.

VANTAGENS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ENSINO PÚBLICO

Melhoria da Qualidade da Educação: A participação ativa de todos os envolvidos na educação ajuda a identificar problemas e encontrar soluções mais eficazes. Isso pode levar a um ambiente de ensino-aprendizagem mais eficiente e inovador.

Empoderamento da Comunidade Escolar: A gestão democrática fortalece a voz dos pais, alunos e professores na tomada de decisões. Isso cria um senso de responsabilidade compartilhada e empoderamento, já que eles se tornam parte ativa na construção de políticas e práticas educacionais.

Aproximação entre a Escola e a Comunidade: A gestão democrática promove a colaboração entre a escola e a comunidade local, estabelecendo parcerias que podem enriquecer o ambiente de ensino e ampliar as oportunidades de aprendizado.

Desenvolvimento de Habilidades Cidadãs: A participação ativa na gestão democrática ajuda os estudantes a desenvolverem habilidades de cidadania, como o pensamento crítico, a tomada de decisões informadas e o respeito à diversidade de opiniões.

Estratégias para Implementar a Gestão Democrática no Ensino Público

Capacitação: Oferecer formação e capacitação para todos os envolvidos na gestão democrática é essencial para garantir que compreendam os princípios e as práticas envolvidas.

Conselhos Escolares: Estabelecer conselhos escolares com representantes da comunidade escolar para tomar decisões importantes e fiscalizar a administração da escola.

Assembleias e Fóruns: Promover a realização de assembleias, fóruns e reuniões regulares envolvendo pais, alunos e professores para debater questões educacionais.

Comunicação Eficaz: Garantir que as informações sejam comunicadas de forma eficaz para que todos compreendam os processos de tomada de decisões e as políticas escolares.

Avaliação Constante: Realizar avaliações regulares para medir o impacto da gestão democrática e fazer ajustes conforme necessário.

A gestão democrática no ensino público é uma abordagem fundamental para melhorar a qualidade da educação, envolver a comunidade na escola e fortalecer a cidadania. Embora enfrente desafios, o potencial de desenvolvimento de cidadãos críticos, ativos e informados torna essa abordagem essencial na construção de sistemas educacionais justos e inclusivos. Ela coloca a educação como uma responsabilidade coletiva e um bem público, contribuindo para o progresso da sociedade como um todo.

A relação entre educação e cidadania é intrínseca e profunda, sendo a educação um dos principais meios para o empoderamento dos indivíduos, o desenvolvimento de sua consciência crítica e a promoção da transformação social.

A educação é um poderoso instrumento de empoderamento. Quando os indivíduos têm acesso a uma educação de qualidade, eles adquirem conhecimentos, habilidades e competências que lhes permitem tomar decisões informadas e exercer seus direitos de forma eficaz. A educação oferece ferramentas para a melhoria das condições de vida, o desenvolvimento pessoal e a busca por oportunidades de crescimento.

Além disso, a educação amplia as perspectivas das pessoas, permitindo que elas compreendam melhor o mundo ao seu redor. O acesso à informação e ao conhecimento dá aos cidadãos a capacidade de analisar criticamente os eventos, entender questões complexas e participar de debates informados. O empoderamento por meio da educação não se limita apenas à esfera individual, mas tem implicações para a sociedade como um todo.

A EDUCAÇÃO DESEMPENHA UM PAPEL FUNDAMENTAL NA PROMOÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA.

Ela possibilita aos indivíduos questionarem, analisar e avaliar informações, ideias e políticas. Por meio da educação, as pessoas podem desenvolver a capacidade de pensar de forma crítica e independente, discernir entre diferentes perspectivas e tomar decisões informadas.

Uma consciência crítica é essencial para a participação cidadã eficaz. Os cidadãos informados são mais propensos a se envolver em atividades cívicas, votar, fazer parte de organizações da sociedade civil e defender seus direitos. A educação também promove o entendimento das questões sociais, políticas e econômicas, o que é fundamental para a formulação de políticas públicas e para o debate democrático.

A educação desempenha um papel vital na transformação social. Quando os cidadãos são empoderados e possuem consciência crítica, eles estão mais aptos a desafiar a injustiça, a desigualdade e a opressão. A educação permite que as pessoas se tornem agentes de mudança e contribuam para a construção de sociedades mais justas e inclusivas.

A educação também é um pilar da democracia. Uma sociedade democrática depende de cidadãos informados, ativos e participativos. O sistema democrático se beneficia quando os cidadãos têm a capacidade de avaliar as políticas governamentais, eleger representantes responsáveis e defender seus direitos e interesses.

Além disso, a educação desempenha um papel vital na promoção da tolerância, do respeito pela diversidade e da resolução pacífica de conflitos. Ela contribui para a coesão social, permitindo que pessoas de diferentes origens culturais, étnicas e sociais convivam de forma harmoniosa.

Embora a educação seja um meio poderoso para a cidadania, existem desafios significativos a serem superados. A desigualdade no acesso à educação de qualidade é uma preocupação global. Muitas pessoas em todo o mundo ainda enfrentam barreiras econômicas, sociais e culturais que impedem seu acesso à educação. A falta de financiamento adequado, infraestrutura educacional precária e a qualidade variável da educação são obstáculos a serem superados.

Além disso, a educação nem sempre é projetada para promover a consciência crítica e a participação cidadã. Em alguns casos, o sistema educacional pode ser centrado em exames e avaliações padronizadas, deixando de lado a ênfase na formação de cidadãos ativos e críticos.

CONCLUSÃO

A relação entre educação e cidadania é inegável. A educação capacita os indivíduos, promove a consciência crítica e é essencial para a construção de sociedades democráticas e justas. O acesso à educação de qualidade deve ser uma prioridade global, e os sistemas educacionais devem ser projetados para desenvolver cidadãos ativos, participativos e conscientes. À medida que investimos na educação, estamos investindo no empoderamento, na transformação social e na construção de um mundo mais igualitário e democrático. Portanto, a educação e a gestão democrática nas unidades escolares não são apenas um meio para a cidadania, mas também alicerces fundamentais para o progresso da humanidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Art. 205.

FOCHI, Paulo. Afinal, o que os bebês fazem no berçário: comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015. DEWEY, John. Experiência e educação. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2023.

PARO, Vitor Henrique. Gestão Democrática da Escola Pública. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2016.

CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA COGNITIVA NA EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA

REGINA LOPES DE LIMA BALDI

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a Neurociência Cognitiva e a Primeira Infância, com o propósito de contribuir para a promoção de uma aprendizagem mais significativa para as crianças. Trata-se de uma revisão bibliográfica para explorar essa conexão crucial. Embora a Neurociência ainda seja considerada uma disciplina relativamente recente no campo da educação, é importante considerar sua aplicação na Primeira Infância, especialmente no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem. A Neurociência Cognitiva concentra-se no estudo das capacidades mentais do ser humano e busca compreender as funções cognitivas mais complexas, como linguagem, memória, atenção e emoção. Nesse contexto, este artigo explora como a integração da Neurociência Cognitiva pode aprimorar a educação na Primeira Infância. Acredita-se que o melhor contexto para desenvolver estratégias pedagógicas eficazes, com foco no desenvolvimento integral das crianças, é durante a formação dos profissionais que atuam nessa área. No campo da educação, a Primeira Infância abrange o período que vai desde o nascimento até os seis anos de idade. Esse é um período desafiador, repleto de descobertas e exuberância, que exige atenção especial. Durante essa fase, diversas disciplinas podem contribuir para fornecer aos educadores da Primeira Infância o conhecimento necessário para atuarem como mediadores eficazes no processo formativo das crianças, envolvendo aprendizado, desenvolvimento e vida. Este artigo destaca a importância de integrar os princípios da Neurociência Cognitiva no campo da educação na Primeira Infância. Acredita-se que essa abordagem pode fornecer uma base sólida para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes, capazes de moldar o futuro das crianças nessa fase crítica de suas vidas.

Palavras-chave: Primeira Infância; Neurociência Cognitiva; Educação; Aprendizagem; Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos séculos, a Educação Infantil tem evoluído e se adaptado de acordo com as concepções e modos de vida vigentes em cada período histórico. Cuidados com as crianças, embora sempre presentes, eram originalmente vistos como uma responsabilidade exclusiva das famílias. No entanto, à medida que a sociedade se reorganizava em resposta a novas demandas, novas formas de atendimento às crianças emergiam. A Primeira Infância, historicamente, carece de registros detalhados, o que indica a relativa falta de importância atribuída a essa fase no passado. Em certos momentos da história, a infância era considerada meramente uma transição para a vida adulta, e as crianças eram tratadas como adultos em miniatura.

Diversos teóricos se dedicaram ao estudo da infância, influenciando as práticas educacionais de suas respectivas épocas e levando um valioso legado às gerações futuras. Entre esses pensadores, encontramos Comenius (1592-1670), que, segundo Oliveira, acreditava que o processo de aprendizagem se iniciava com a estimulação dos sentidos e que as experiências sensoriais com objetos seriam internalizadas e interpretadas pela razão. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) se destacou posteriormente, opondo-se às abordagens disciplinadoras que recorriam a punições físicas e autoritarismo, e colocando a criança no centro de sua teoria. Rousseau é considerado o pai da Pedagogia moderna e preconizou que as crianças pequenas deveriam experimentar coisas de acordo com seu ritmo de desenvolvimento.

Esses pioneiros, em seus estudos, incorporaram conceitos relacionados à Neurociência, ao considerarem o papel dos sentidos, do desenvolvimento e da cognição na educação. O interesse pela Primeira Infância como um estágio distinto da vida só surgiu no século XIX, quando as ciências humanas e as instituições educacionais burguesas começaram a reconhecer as especificidades psicológicas e sociais das crianças. Nesse período, a infância passou a ser vista como uma fase radicalmente diferente da idade adulta, marcada por um processo evolutivo complexo, emocional, cognitivo e portadora de valores próprios.

No século XX, as Ciências Sociais e Humanas intensificaram seu estudo da infância, reconhecendo a criança como um sujeito de direitos, ativo e inserido na cultura global e local. No Brasil, a Constituição de 1988 reconheceu a educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado. Esse reconhecimento, combinado com a democratização da educação pública, levou a mudanças significativas na Educação Infantil, com instituições de ensino, movimentos sociais, educadores e órgãos governamentais se unindo para desenvolver políticas públicas que atendessem às necessidades e especificidades dessa fase.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 definiu a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, cujo objetivo é promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. A Educação Infantil é oferecida em creches e pré-escolas, públicas ou privadas,

em jornada integral ou parcial, e deve ser regulada e supervisionada por órgãos competentes do sistema de ensino.

Nesse contexto, a formação acadêmico-profissional dos profissionais que atuam na Educação Infantil desempenha um papel fundamental, capacitando os coordenadores pedagógicos a assessorarem a formação dos professores. A formação em Neurociência pode enriquecer o entendimento do processo de ensino-aprendizagem, fornecendo estratégias pedagógicas mais adequadas para o desenvolvimento das funções cerebrais e a melhoria da aprendizagem. Este estudo exploratório se concentra na interseção entre a Neurociência e a Educação Infantil, visando entender como a Neurociência pode ser uma aliada no aprimoramento do processo educativo nessa fase fundamental da vida.

A Neurociência, embora seja uma área de conhecimento relativamente recente, tem avançado consideravelmente em sua compreensão do funcionamento do Sistema Nervoso Central (SNC). Isso nos motiva a explorar seu potencial aplicado à Educação Infantil. Este estudo, baseado em uma revisão bibliográfica, discute a possibilidade de estabelecer um diálogo profundo e produtivo entre a Neurociência e a Educação Infantil. Considerando autores que abordam temas relacionados à Neurociência, Educação Infantil, infância e criança, nosso objetivo é destacar como a Neurociência pode enriquecer as práticas pedagógicas, contribuindo significativamente para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil.

Este estudo busca preencher uma lacuna e explorar as oportunidades proporcionadas pela interseção da Neurociência e da Educação Infantil. Acreditamos que essa abordagem tem o potencial de abrir novos horizontes e aprimorar a qualidade da educação na Primeira Infância, oferecendo uma perspectiva rica para a melhoria da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças nesse estágio crucial de suas vidas.

METODOLOGIA

Este artigo tem como propósito analisar as contribuições da Neurociência na educação da Primeira Infância, uma fase crítica em que o cérebro está passando por um desenvolvimento intenso e é particularmente receptivo a novas aprendizagens. A base construída durante esse período desempenha um papel fundamental no funcionamento do cérebro ao longo de toda a vida. Para alcançar esse objetivo, optamos por uma abordagem metodológica baseada em um estudo bibliográfico, que nos permite compilar e analisar o conhecimento existente sobre a interseção entre Neurociência, Educação Infantil, infância e criança.

A escolha por um estudo bibliográfico se justifica pela necessidade de explorar as contribuições teóricas e práticas de diversos autores renomados no campo da Neurociência Cognitiva, bem como no campo da Educação da Primeira Infância. A seguir, detalhamos os passos metodológicos seguidos na realização deste estudo:

1. Seleção dos Autores e Fontes: Inicialmente, realizamos uma pesquisa criteriosa para identificar autores e fontes relevantes que abordam a Neurociência Cognitiva e sua aplicação na Educação da Primeira Infância. A seleção considerou a reputação dos autores, a qualidade das fontes e a relevância de suas contribuições para o tema em questão.

2. Coleta de Referências Bibliográficas: Após a seleção dos autores e fontes, procedemos à coleta das referências bibliográficas necessárias para embasar nosso estudo. Isso envolveu a obtenção de livros, artigos acadêmicos, capítulos de livros e outras publicações que abordam a Neurociência, Educação Infantil, Infância e as contribuições dessas disciplinas para a melhoria da aprendizagem na Primeira Infância.

3. Análise e Síntese: Com as referências bibliográficas em mãos, procedemos à leitura crítica e à análise aprofundada do conteúdo. Fizemos uma síntese das principais ideias, descobertas e conclusões dos autores, destacando os pontos-chave relacionados à Neurociência na Educação da Primeira Infância.

4. Organização do Artigo: Organizamos o conteúdo coletado em seções temáticas, de modo a estruturar o artigo de forma lógica e coesa. Cada seção aborda um tópico específico relacionado à Neurociência na Educação da Primeira Infância, com base nas contribuições dos autores selecionados.

5. Análise Comparativa: Realizamos uma análise comparativa das abordagens e conclusões dos autores, identificando semelhanças, divergências e lacunas no conhecimento. Isso nos permitiu criar uma visão abrangente e integrada das contribuições da Neurociência para a melhoria da aprendizagem na Primeira Infância.

6. Redação do Artigo: Com base na análise das fontes e na síntese das informações, redigimos o artigo científico, apresentando as descobertas, as conclusões e as perspectivas identificadas em relação à Neurociência Cognitiva na Educação da Primeira Infância.

A abordagem metodológica escolhida visa aprofundar nossa compreensão das implicações da Neurociência na Educação da Primeira Infância, proporcionando uma base sólida para a discussão e a reflexão sobre o assunto. A utilização de uma variedade de fontes e a análise crítica das mesmas contribuem para a robustez e a credibilidade deste estudo, permitindo uma análise abrangente e multidisciplinar das questões em questão.

DESENVOLVIMENTO

A Neurociência e a Educação Infantil

A Neurociência, embora ainda seja considerada uma área de conhecimento relativamente nova, tem ganhado destaque devido ao vasto campo de pesquisas relacionadas ao funcionamento do Sistema Nervoso Central (SNC). Esse crescimento no conhecimento neurocientífico tem impulsionado a necessidade de dialogar com o potencial da Neurociência na Educação Infantil.

De acordo com Lent (2010), a Neurociência é composta por cinco grandes disciplinas neurocientíficas, a saber: Neurociência Molecular que tem como objeto de estudo as diversas moléculas de importância funcional no sistema nervoso, e suas interações, Neurociência Celular que aborda as células que formam o sistema nervoso, sua estrutura e sua função, a Neurociência Sistêmica que cconsidera populações de células nervosas situadas em diversas regiões do sistema nervoso, constituindo sistemas funcionais como o visual, o auditivo, o motor, etc., a Neurociência Comportamental a qual ddedica-se ao estudo das estruturas neurais que produzem comportamentos e outros fenômenos psicológicos como o sono, os comportamentos sexuais, emocionais, e muitos outros e Neurociência Cognitiva que trata das capacidades mentais mais complexas, geralmente típicas do homem, como a linguagem, a autoconsciência, a memória, etc.

Neste estudo, destacaremos a Neurociência Cognitiva, uma vez que essa disciplina se concentra nas capacidades mentais mais complexas, muitas das quais são tipicamente humanas, como a linguagem, a autoconsciência e a memória.

A escolha de focar na Neurociência Cognitiva é justificada pela importância de compreendermos a primeira infância como um período crítico no desenvolvimento do cérebro humano. Durante essa fase, a estrutura cerebral está em constante formação, passando por inúmeras mudanças anatômicas e funcionais. Portanto, é crucial que educadores, especialmente os que trabalham na Educação Infantil, conheçam esse órgão incrível. Ao adquirir esse conhecimento, eles podem direcionar suas práticas pedagógicas de forma mais eficaz, proporcionando um ambiente de aprendizado adequado às necessidades das crianças nesse estágio crucial.

Educação Infantil: Crianças e Infâncias

Para compreender plenamente o impacto da Neurociência na Educação Infantil, é fundamental contextualizar a trajetória do atendimento à criança no Brasil. Esse contexto nos ajuda a entender a evolução da Educação Infantil, bem como as mudanças em sua função e concepção ao longo dos anos.

Inicialmente, o atendimento à criança era visto como um ato de caridade ou assistência destinado às crianças desfavorecidas. No entanto, com o passar do tempo, a Educação Infantil progrediu e se tornou um direito das crianças. Esse marco na história da Educação Infantil ocorreu com a Constituição Federal de 1988, que reconheceu o direito das crianças à educação.

Antes disso, o acesso à Educação Infantil não era universal, e muitas crianças não tinham o direito de receber educação de qualidade. Esse período anterior à Constituição de 1988 estava mais focado em programas assistencialistas e compensatórios, destinados a crianças em situações desfavorecidas.

No entanto, com a promulgação da Constituição de 1988, a criança passou a ser vista como um sujeito de direitos, com direito à educação. Isso também foi reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90).

Essa mudança de paradigma na Educação Infantil levou a novas discussões e concepções sobre as crianças e a infância. As crianças passaram a ser consideradas como cidadãs com direitos, sujeitos que possuem diferenças e precisam ser reconhecidas em qualquer situação. A Educação Infantil deixou de ser um favor e se tornou um direito garantido por lei. Nesse contexto, a Educação Infantil se tornou uma plataforma para promover a igualdade e a equidade entre as crianças.

Para entender melhor as crianças e a infância, é fundamental distinguir entre os dois conceitos. Embora muitas vezes sejam usados como sinônimos, "criança" refere-se a uma faixa etária legalmente definida em diferentes sociedades, enquanto "infância" é uma categoria culturalmente construída que pode abranger uma variedade de idades.

Seguindo as ideias de Sarmento e Pinto (1997), a infância é vista como uma categoria social que se estende além da idade. As crianças são consideradas atores sociais com plenos direitos, e sua cultura, denominada "cultura da infância", inclui produções simbólicas, representações e crenças que atribuem significado às suas ações. Essa cultura da infância representa um sistema de conhecimento distinto, criado e compartilhado pelas próprias crianças.

Portanto, é essencial compreender as crianças como agentes sociais com perspectivas e conhecimentos únicos. Isso envolve reconhecer sua cultura, seus jogos e atividades, e considerar os diferentes contextos em que vivem. O estudo das culturas infantis não pode ser realizado isoladamente; deve ser enquadrado nas condições sociais em que as crianças interagem e dão significado às suas ações.

A Neurociência na Educação Infantil

Os estudos da Neurociência destacam que os bebês nascem com capacidades sensoriais básicas que se desenvolvem ao longo da infância. Já nos primeiros dias de vida, eles são capazes de reconhecer o rosto de suas mães, demonstrando uma predisposição para a conexão social (Field et al., 1984). Além disso, bebês demonstram preferência pela voz de suas mães em relação a vozes desconhecidas indicando o reconhecimento precoce dessas vozes devido à familiarização no ambiente uterino (Casper e Fifer, 1980).

Essas observações iniciais ressaltam a capacidade de aprendizado e interação social desde a mais tenra idade. As crianças estão aptas a compreender emoções e desempenham um papel fundamental na construção de suas próprias relações sociais. Desde muito cedo, os recém-nascidos são capazes de distinguir expressões faciais básicas, como alegria, tristeza e raiva. É nessa fase também que a criança está pronta e precisa desenvolver habilidades. Por isso, é de suma importância falar de neurociência na educação infantil. Afinal, nesse momento, o cérebro está pronto para fazer novas sinapses, com muita eficiência. Essas, por sua vez, são resultado dos estímulos vindos do meio no qual a criança está inserida e permitem que o indivíduo desenvolva: aprendizado, o raciocínio e habilidades.

Consequentemente, compreender o funcionamento do Sistema Nervoso Central (SNC) e como as crianças aprendem ao longo de seu desenvolvimento é essencial. A Neurociência oferece insights sobre como o cérebro se reorganiza e se adapta às experiências, um fenômeno conhecido como neuroplasticidade. Essa capacidade é mantida ao longo de toda a vida, embora sua eficácia diminua com a idade. Isso implica que as crianças têm uma capacidade significativamente maior de aprendizado e adaptação do que os adultos.

A Neurociência Cognitiva, que estuda o cérebro, o sistema nervoso, sua estrutura, desenvolvimento e funcionamento, oferece uma perspectiva valiosa sobre o processo de aprendizagem na Educação Infantil. Ela é uma nova fronteira do conhecimento humano que, quando integrada ao trabalho pedagógico, pode melhorar substancialmente o processo de ensino e aprendizagem.

O aprendizado é o resultado da modificação do cérebro por meio da experiência. Portanto, a Neurociência Cognitiva, ao desvendar os processos cerebrais envolvidos na aprendizagem, contribui para que os educadores direcionem suas práticas de ensino de forma a criar ambientes de aprendizagem significativos e prazerosos para as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interseção entre Neurociência Cognitiva e Educação Infantil oferece um terreno fértil para a melhoria da aprendizagem na primeira infância. Ao entender como as crianças se desenvolvem cognitivamente e como seus cérebros se adaptam às experiências, os educadores na Educação Infantil podem personalizar abordagens de ensino que atendam às necessidades específicas de seus alunos. A neuroplasticidade do cérebro infantil abre portas para um aprendizado eficaz, enquanto a consideração da criança como um sujeito de direitos e a compreensão da cultura da infância garantem uma abordagem mais respeitosa e reflexiva.

"A neuroplasticidade é a capacidade que o encéfalo possui em se reorganizar ou readaptar frente a novos estímulos, sejam eles positivos ou negativos. As sinapses ou conexões entre os neurônios se modificam durante o processo de aprendizagem, quando há evocação da memória, quando adquirimos novas habilidades." (SOUZA, 2016, p. 9).

A Neurociência Cognitiva na Educação da Primeira Infância não apenas oferece uma perspectiva para a melhoria da aprendizagem, mas também impulsiona a construção de uma base sólida para a formação educacional das crianças. O desafio agora é abraçar esse conhecimento, integrá-lo às práticas pedagógicas e continuar a aprimorar a educação na primeira infância, capacitando as gerações mais jovens com as ferramentas necessárias para um futuro brilhante.

A Educação Infantil é o alicerce do aprendizado ao longo da vida, e a Neurociência Cognitiva oferece insights poderosos para fortalecer esse alicerce. O entendimento da plasticidade cerebral e das capacidades cognitivas únicas das crianças na primeira infância permite que os educadores adaptem seus métodos de ensino, promovendo um ambiente de aprendizado estimulante, sensível e eficaz. Esse entendimento também é crucial para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que atendam a cada criança individualmente, respeitando suas diferenças e necessidades.

Dessa forma, aproveitar essa fase na educação infantil envolve atividades que aguçem os sentidos: oferecer objetos com texturas diferentes, mostrar novos sons, deixar que a criança toque nos alimentos, expor a novos odores; explorar Músicas, coreografias desenvolvendo a coordenação motora; Proporcionar rodas de conversa e diálogos retomando o conteúdo trabalhado, despertar a curiosidade.

É preciso permitir que a criança faça parte desse processo de aprendizagem e interaja com tudo. Afinal, quanto mais informações e sensações novas ela adquirir, mais sinapses vai criar.

"As sinapses, ou seja, as conexões entre as células nervosas que compõe as diversas redes neurais vão se tornando mais bem

estabelecidas e mais complexas, à medida que o aprendiz interage com o meio ambiente interno e externo. Desta forma, é verdadeiro que crianças pouco ou não estimuladas durante a infância podem apresentar dificuldade de aprendizagem." (SOUSA, 2016, p.5).

No entanto, a aplicação prática da Neurociência na Educação Infantil requer uma colaboração estreita entre educadores, pesquisadores, políticos e profissionais de saúde. A formação contínua dos profissionais que trabalham com crianças é fundamental para garantir que essas descobertas da Neurociência se traduzam em práticas eficazes nas salas de aula e ambientes de aprendizado da primeira infância.

Além disso, é importante lembrar que a Educação Infantil é uma fase crucial na formação da identidade, das habilidades sociais e emocionais, e do desenvolvimento moral das crianças. Portanto, a Neurociência também pode contribuir para o entendimento desses aspectos fundamentais e orientar as práticas que promovem o bem-estar integral das crianças.

Em suma, a Neurociência Cognitiva na Educação da Primeira Infância é uma perspectiva promissora que pode revolucionar a forma como encaramos a educação das gerações mais jovens. Ela oferece um caminho para criar bases sólidas de aprendizado, fortalecendo o potencial cognitivo e emocional das crianças desde o início de suas vidas, preparando-as para enfrentar os desafios do futuro. No entanto, para que essa visão se torne realidade, é essencial que todos os envolvidos na Educação Infantil se comprometam a traduzir o conhecimento neurocientífico em práticas pedagógicas significativas e inclusivas, garantindo que todas as crianças tenham a oportunidade de prosperar e crescer como cidadãos saudáveis e bem-educados.

A presente pesquisa favoreceu sobretudo a compreensão de como a neurociência pode contribuir para a aprendizagem. Os resultados encontrados mostram fatos esclarecedores, tais como o entendimento de como tudo parte do funcionamento do cérebro e como é essencial que os educadores se apropriem da Neurociência para desenvolver a contento seus métodos de ensino.

Conclui-se que a Neurociência não é um método pedagógico, tampouco a solução imediata para as dificuldades ou distúrbios de aprendizagem. O objetivo do trabalho foi alcançado; porém, muitos estudos deverão ser desenvolvidos para expansão e novas perspectivas sobre o tema.

É preciso rever todos os conceitos e circunstâncias que geram conflitos de opiniões, para que o docente reflita sobre a sua prática e saiba como promover a aprendizagem na primeira infância. A partir da Neurociência, entende-se importante conhecer a criança como um ser integral, possibilitando ao docente um novo olhar sobre a aprendizagem infantil. A Neurociência, na formação dos educadores, pode ajudar a compreender melhor o desenvolvimento das crianças e, portanto, ajuda a entender suas manifestações comportamentais e o quanto o emocional pode resultar em dificuldades no seu desenvolvimento. Este trabalho expõe também a necessidade de que os educadores devem reconhecer em se capacitar com cursos que possibilitem melhorar sua tarefa pedagógica. Dessa maneira, as crianças terão todas as oportunidades de construir sua identidade sem nenhum prejuízo em seus aspectos físicos, cognitivos e motores.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Maria Luiza. O papel dos cursos de letras na formação dos professores de línguas: ontem, hoje e sempre. In: SILVA, Kleber Aparecido da. (Org.). Ensinar e aprender línguas na Contemporaneidade: linhas e entrelinhas. Campinas: Pontes Editores, 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.

_____. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 9. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis de. Educação infantil: percursos, percalços, dilemas e perspectivas. Ilhéus-Ba: Editus.2003.

De Casper, A. J., Fifer., W. P. (1980). Of human bonding: newborns prefer their mother's voice. Science, 208, pp.1174-1176.

Field, T. M., Cohen, D., Garcia, D., & Greenberg, R. (1994). Mother-stranger face discrimination by the newborn infant behavior. Development, 7,

Fields, R. D. (2004). A outra metade do cérebro. Scientific American Brasil, 24, pp.46-53

HOUZEL, Suzana Herculano. Neurociências na Educação. Belo Horizonte, 2010.

KRAMER, Sônia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 7.ed - São Paulo: Cortez, 2003.

LENT, Robert. Cem bilhões de neurônios? Conceitos fundamentais da Neurociência. 2ed. Atheneu, 2010.

RELVAS, Marta Pires et al. Que cérebro é esse que chegou á escola? As bases neurocientíficas da aprendizagem. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

REPACHOLI, B. M., GOPNIK, A. (1997). Early reasoning about desires: evidence from 14-18- monthsolds. Developmental Psychology

SOUZA, Gabriela Guerra Leal de. et al. A Neurociência e a educação: ¿como nosso cérebro aprende? 2016. 38f. III Curso de atualização de professores da educação infantil, ensino fundamental e médio (Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas e Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto. Disponível em: https://tinyurl.com/ycqw3576. Acesso em: 10 abr. 2020.

RENATA RODRIGUES DE LIMA

RESUMO

Este artigo aborda a problemática do bullying no ambiente educacional, analisando suas causas, consequências e possíveis estratégias de prevenção e intervenção. Com base em pesquisas recentes e estudos de caso, explora-se a importância de uma abordagem multidisciplinar para lidar com esse fenômeno, promovendo um ambiente escolar seguro e saudável para todos os estudantes. Introdução: O bullying é um problema complexo que afeta inúmeras escolas ao redor do mundo, comprometendo o bem-estar emocional e o desempenho acadêmico dos estudantes. Neste artigo, examinaremos a realidade do bullying no ambiente educacional, investigando suas causas subjacentes, seus impactos prejudiciais e as abordagens eficazes para combater esse comportamento. Além disso, enfocaremos a importância de uma visão holística e colaborativa para lidar com essa questão, envolvendo educadores, pais, alunos e profissionais de saúde mental.

PALAVRAS-CHAVES: BULLYNG; PROBLEMA; VISÃ

INTRODUÇÃO

O fenômeno do bullying tem sido objeto de crescente preocupação em todo o mundo, à medida que sua prevalência e impacto negativo se tornam cada vez mais evidentes. O bullying não é mais considerado apenas uma parte inevitável da infância e adolescência, mas sim um problema sério que afeta não apenas as vítimas diretas, mas também todo o ambiente ao seu redor. Esta prática prejudicial, que envolve o uso repetido de comportamentos agressivos, intencionais e hostis por parte de indivíduos ou grupos, tem efeitos profundos e duradouros não apenas na saúde mental e emocional das vítimas, mas também na dinâmica escolar, social e até mesmo na saúde pública.

Nos últimos anos, a conscientização sobre o bullying aumentou consideravelmente, levando a um maior reconhecimento dos prejuízos que essa prática pode causar. As vítimas de bullying muitas vezes enfrentam uma série de consequências devastadoras que podem afetar seu bem-estar físico, emocional e psicológico. Além disso, o impacto se estende além das vítimas, afetando também os agressores, testemunhas e a sociedade como um todo. Portanto, compreender a extensão desses prejuízos é crucial para desenvolver estratégias eficazes de prevenção e intervenção.

Este artigo busca analisar os prejuízos profundos do bullying sob diversas perspectivas, explorando os efeitos sobre a saúde mental, o desempenho acadêmico, as relações interpessoais, bem como as medidas que têm sido adotadas para combater esse problema. Ao examinar as consequências de curto e longo prazo do bullying, podemos lançar luz sobre a importância crítica de abordar esse problema de maneira abrangente e multidisciplinar. Através dessa análise, poderemos compreender melhor como o bullying influencia não apenas a vida da vítima imediata, mas também o tecido social no qual ele ocorre.

Portanto, é essencial explorar os aspectos complexos e interconectados relacionados ao bullying, a fim de desenvolver estratégias mais eficazes para prevenção, intervenção e apoio a todos os envolvidos. Ao fazer isso, estaremos dando um passo significativo em direção a comunidades mais seguras, saudáveis e empáticas, onde o bullying não tenha espaço para prosperar.

A questão do bullying nas escolas é um tema de extrema relevância e preocupação em todo o mundo. O bullying pode ser definido como um comportamento repetitivo e intencional de agressão, física ou verbal, que ocorre dentro de um ambiente escolar. Este fenômeno impacta não apenas a vítima, mas também a dinâmica de toda a comunidade escolar. Suas causas são multifacetadas e complexas, resultando de uma interação entre fatores individuais, familiares, sociais e contextuais.

Compreender as raízes do bullying é crucial para desenvolver estratégias eficazes de prevenção e intervenção, visando a promoção de um ambiente escolar seguro e saudável para todos os alunos. Nesta discussão, exploraremos as principais causas do bullying e como elas contribuem para a perpetuação desse comportamento prejudicial nas escolas.

BULLYNG E SUAS CARACTERÍSTICAS

Definição e Tipos de Bullying: Inicialmente, será apresentada uma definição abrangente de bullying, destacando suas diversas formas, como verbal, física e cyberbullying. Cada tipo será exemplificado para uma compreensão completa.

Causas e Fatores Predisponentes: Exploraremos as raízes do bullying, incluindo fatores como ambiente familiar, pressões sociais e influências da mídia. A compreensão desses elementos é crucial para a implementação de estratégias preventivas.

Impactos no Ambiente Educacional: Abordaremos as consequências do bullying

para as vítimas, agressores e para a atmosfera escolar como um todo. Isso incluirá efeitos emocionais, sociais e acadêmicos negativos.

Estratégias de Prevenção e Intervenção: Serão discutidas abordagens proativas, como programas de conscientização, treinamento de professores e a promoção de uma cultura de respeito e empatia. Além disso, a intervenção precoce e o apoio às vítimas serão destacados como essenciais para interromper o ciclo do bullying.

Papel das Partes Interessadas: Examinaremos como educadores, pais, colegas e profissionais de saúde podem colaborar para criar um ambiente seguro. O diálogo aberto e a cooperação entre esses grupos são cruciais para abordar o bullying de maneira eficaz.

Estudos de Caso e Experiências Bem-sucedidas: Apresentaremos exemplos de escolas ou comunidades que implementaram estratégias eficientes de prevenção do bullying, evidenciando a importância de adaptar as abordagens à cultura local.

PREVENÇÃO CONTRA O BULLYNG

A prevenção do bullying é uma questão crucial na sociedade atual, onde crianças, adolescentes e até mesmo adultos podem ser vítimas desse comportamento prejudicial. Abaixo, vou destacar várias estratégias e abordagens que podem ser implementadas para prevenir o bullying em diferentes contextos, como escolas, comunidades e ambientes de trabalho.

Educação e Conscientização:

Promover a conscientização sobre o bullying, seus efeitos prejudiciais e as formas de prevenção através de campanhas educativas em escolas, empresas e comunidades.

Incluir aulas regulares sobre empatia, respeito e habilidades sociais no currículo escolar, incentivando a compreensão das diferenças e a promoção de relacionamentos saudáveis.

Ambientes Positivos:

Criar ambientes seguros e inclusivos em escolas, locais de trabalho e espaços comunitários, onde todos se sintam valorizados e respeitados.

Estabelecer regras claras contra o bullying em instituições e implementar consequências apropriadas para quem violar essas regras.

Intervenção Precoce:

Identificar sinais precoces de bullying, como mudanças de comportamento, isolamento e declínio no desempenho acadêmico ou profissional.

Oferecer apoio imediato às vítimas e abordar o comportamento agressivo dos autores com intervenções apropriadas, como aconselhamento e mediação.

Envolvimento dos Pais e Responsáveis:

Estabelecer uma comunicação aberta entre pais, professores e responsáveis, para compartilhar informações sobre o bem-estar emocional e social das crianças.

Fornecer orientação aos pais sobre como identificar os sinais de bullying e como apoiar seus filhos.

Programas de Habilidades Sociais:

Desenvolver programas que ensinem habilidades sociais, empatia e comunicação eficaz, ajudando os indivíduos a construírem relacionamentos saudáveis e resolver conflitos de maneira construtiva.

Liderança Positiva:

Promover a liderança positiva entre os jovens, capacitando-os a serem modelos de comportamento respeitoso e inclusivo.

Incentivar o estabelecimento de grupos de alunos que atuem como defensores do respeito mútuo e combatam o bullying.

Tecnologia Responsável:

Educar os jovens sobre o uso responsável da tecnologia e das redes sociais, destacando os impactos do cyberbullying e incentivando a denúncia de comportamentos prejudiciais online.

Sensibilização para a Diversidade:

Incorporar a diversidade nas atividades escolares e nas discussões, promovendo a aceitação das diferenças de raça, religião, gênero e orientação sexual.

Capacitação de Profissionais:

Oferecer treinamento para educadores, profissionais de recursos humanos e outros líderes comunitários, capacitando-os a reconhecer e abordar o bullying de forma eficaz.

Acompanhamento Contínuo:

Avaliar regularmente os esforços de

prevenção do bullying para determinar sua eficácia e fazer ajustes conforme necessário.

A prevenção do bullying requer um esforço conjunto de toda a sociedade. Ao adotar essas estratégias e promover uma cultura de respeito e empatia, podemos criar ambientes seguros onde todos possam florescer sem o medo do bullying.

O bullying é um problema sério que afeta pessoas de todas as idades e origens. Para combatê-lo de maneira eficaz, é fundamental adotar abordagens preventivas que visem criar um ambiente saudável e seguro em escolas, locais de trabalho e comunidades. A prevenção do bullying não é apenas responsabilidade das instituições, mas também de cada indivíduo que compõe a sociedade. Neste capítulo, discutiremos algumas estratégias-chave para a prevenção do bullying e como elas podem ser implementadas.

A prevenção do bullying começa com a conscientização e a educação. É essencial que escolas, pais e organizações dediquem tempo para educar as pessoas sobre o que é o bullying, seus diferentes tipos e impactos emocionais. Através de workshops, palestras e campanhas de conscientização, as pessoas podem aprender a identificar sinais precoces de bullying e como responder de maneira adequada.

Uma cultura de respeito e empatia é fundamental para a prevenção do bullying. Escolas e organizações devem promover valores que incentivem o respeito pelas diferenças, a empatia e a aceitação. Isso pode ser feito por meio da implementação de programas de educação socioemocional, onde os alunos aprendem a compreender as emoções dos outros e a resolver conflitos de maneira construtiva.

A detecção precoce é crucial para evitar que situações de bullying se intensifiquem. Professores, pais e colegas devem ser treinados para reconhecer sinais de alerta, como mudanças comportamentais, isolamento social e declínio no desempenho acadêmico. Quando esses sinais são identificados, medidas de intervenção devem ser tomadas imediatamente para oferecer apoio às vítimas e abordar o comportamento dos agressores.

A prevenção eficaz do bullying requer a colaboração de diferentes partes interessadas. Escolas, famílias, comunidades e até mesmo meios de comunicação desempenham um papel crucial. Programas de prevenção devem envolver todos esses grupos para garantir uma abordagem abrangente. Além disso, as escolas podem criar comitês anti-bullying compostos por alunos, professores, pais e profissionais de saúde mental para desenvolver e implementar estratégias eficazes.

Os educadores desempenham um papel fundamental na prevenção do bullying. Eles não apenas ensinam, mas também modelam comportamentos para os alunos. Portanto, é importante oferecer treinamento aos professores para que possam identificar, prevenir e lidar com situações de bullying de maneira eficaz. Isso inclui habilidades de comunicação, gestão de conflitos e empatia.

Com o advento da tecnologia, o cyberbullying se tornou uma ameaça significativa. É necessário educar os jovens sobre os perigos do cyberbullying, enfatizando a importância do respeito online e da privacidade. Escolas e famílias podem incentivar o uso responsável da internet e estabelecer regras claras sobre o comportamento online.

A prevenção do bullying é um compromisso coletivo que envolve toda a sociedade. Ao construir uma cultura de respeito, empatia e intervenção precoce, podemos criar ambientes onde o bullying seja menos provável de ocorrer. Através da conscientização, educação e colaboração entre todas as partes interessadas, podemos trabalhar juntos para erradicar o bullying e promover relacionamentos saudáveis e positivos. Lembre-se de que a prevenção começa com cada um de nós, agindo como defensores ativos da mudança.

Parte superior do formulário

UM NOVO OLHAR SOBRE AS QUESTÕES PESSOAIS

O bullying, um fenômeno de longa data, sempre foi uma preocupação significativa nas escolas e comunidades. No entanto, à medida que nossa compreensão sobre as complexidades das questões pessoais envolvidas no bullying evolui, um novo olhar se torna essencial. O impacto profundo e muitas vezes duradouro do bullying nas vítimas exige uma abordagem mais abrangente que considere não apenas os aspectos superficiais do comportamento, mas também as causas subjacentes e as soluções holísticas para lidar com essa questão.

O bullying não é apenas uma simples interação entre agressor e vítima, mas um reflexo de questões profundas e variadas. Muitas vezes, os agressores estão lidando com problemas em suas próprias vidas, como falta de empatia, problemas familiares ou baixa autoestima. Compreender essas questões pessoais que impulsionam o comportamento do agressor é crucial para implementar estratégias eficazes de prevenção e intervenção. Isso envolve não apenas punir o agressor, mas também oferecer oportunidades para que eles cresçam emocionalmente e aprendam a lidar com suas próprias dificuldades.

Da mesma forma, as vítimas de bullying frequentemente enfrentam uma sé-

rie de desafios emocionais e psicológicos. A autoestima é frequentemente erodida, levando a problemas de autoimagem e confiança. Além disso, o isolamento social causado pelo bullying pode resultar em ansiedade, depressão e até mesmo ideação suicida. Portanto, um novo olhar sobre as questões pessoais relacionadas ao bullying envolve o desenvolvimento de programas de apoio mental e emocional para as vítimas, permitindo-lhes reconstruir sua autoestima e desenvolver habilidades de enfrentamento saudáveis.

A tecnologia introduziu uma dimensão inteiramente nova no bullying, conhecida como cyberbullying. Essa forma de assédio pode ser ainda mais insidiosa, já que ocorre no espaço virtual, muitas vezes escapando à vigilância de adultos. Um novo olhar sobre o cyberbullying requer a colaboração de pais, educadores e profissionais de tecnologia para criar um ambiente online seguro e promover a conscientização sobre o impacto emocional do bullying digital.

A educação desempenha um papel crucial na mudança de mentalidades e comportamentos relacionados ao bullying. Integrar currículos que promovam a empatia, a resolução pacífica de conflitos e a aceitação da diversidade pode criar uma geração mais compassiva e tolerante. Além disso, os educadores podem ser treinados para reconhecer os sinais de bullying e responder de maneira adequada, garantindo que as questões pessoais subjacentes sejam tratadas com sensibilidade.

Em resumo, um novo olhar sobre as questões pessoais relacionadas ao bullying exige uma abordagem multidimensional que vai além do mero comportamento visível. A empatia, a compreensão das motivações dos agressores e as necessidades emocionais das vítimas devem ser priorizadas. Somente por meio de esforços coletivos que abordem as raízes do bullying poderemos criar ambientes mais seguros, mais saudáveis e mais inclusivos para todos.

CONCLUSÃO

O bullying continua sendo uma questão séria no ambiente educacional, mas através de uma abordagem abrangente e colaborativa, é possível enfrentá-lo com sucesso. A conscientização, a prevenção e a intervenção precoce são pilares essenciais na criação de um ambiente escolar seguro e acolhedor para todos os estudantes. A educação não se limita apenas à sala de aula, mas se estende a promover valores de respeito e empatia, moldando cidadãos responsáveis e compassivos.

Em um mundo onde a tecnologia e a interação social desempenham um papel tão significativo, a prevenção do bullying se torna uma responsabilidade coletiva e crucial. A conscientização e a educação são os pilares fundamentais para erradicar essa problemática. Ao longo deste processo, é essencial que escolas, pais e comunidades trabalhem em conjunto para criar um ambiente seguro e acolhedor para todos os indivíduos.

A comunicação aberta e o diálogo constante são ferramentas poderosas para combater o bullying. Incentivar crianças e adolescentes a expressarem seus sentimentos, preocupações e experiências pode ajudar a identificar sinais precoces de bullying e intervir de maneira adequada. Além disso, promover a empatia e o respeito desde cedo é essencial para desenvolver relacionamentos saudáveis e construir uma cultura de aceitação.

A formação de adultos, como professores e pais, desempenha um papel central na prevenção do bullying. Eles devem estar atentos a mudanças de comportamento nas crianças e nos jovens, bem como equipados para intervir de maneira sensível e eficaz. Criar políticas anti-bullying sólidas nas escolas e implementar programas educacionais que ensinem habilidades sociais e emocionais pode contribuir significativamente para a construção de um ambiente onde o bullying não seja tolerado.

Além disso, a mídia e a tecnologia têm um papel a desempenhar. É essencial promover o uso consciente das redes sociais e da internet, ensinando jovens a serem críticos em relação ao conteúdo online e a tratar os outros com respeito, mesmo no mundo virtual.

Para evitar o bullying, é fundamental reconhecer que a prevenção é um esforço contínuo que exige o comprometimento de todos os setores da sociedade. Somente por meio de ações conjuntas, educação, conscientização e

mudanças culturais é que podemos aspirar a um ambiente onde cada indivíduo possa florescer livremente, sem o medo de ser alvo de bullying.

REFERÊNCIAS

Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. Aggression and Violent Behavior, 15(2), 112-120.

Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? School Psychology Review, 32(3), 365-383.

Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. Canadian Journal of Psychiatry, 48(9), 583-590.

Bradshaw, C. P., & Johnson, S. L. (2011). School context and the impact of the peer

group on the development of bullying and victimization. Journal of Community Psychology, 39(6), 744-762.

UNESCO. (2016). School violence and bullying: Global status and trends. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA FORMAÇÃO DE LEITORES O EDUCADOR COMO AGENTE TRANSFORMADOR

ROBERTA SCHMID TUCKMANTEL

RESUMO

Este estudo de revisão pretende mostrar a importância da leitura na formação de novos leitores, buscando ser uma base norteadora a todos os educadores que trabalham e contribuem na formação de novos leitores.

A escola é o ambiente propício para a formação de novos leitores. Durante os anos iniciais do ensino fundamental, a criança é alfabetizada, porém a leitura sem a interpretação é uma questão alarmante para professores alfabetizadores. Para mudar este cenário e formar cidadãos alfabetizados após o período escolar é preciso rever toda a metodologia de ensino durante o ciclo de alfabetização.

Para uma melhor compreensão, será abordada de forma breve, a história da escola brasileira, desde o período do Brasil colonial até os dias atuais, para entendermos a falta de leitores no Brasil é uma questão cultural.

Serão também analisados quais os métodos de leitura são mais eficazes para a formação de novos leitores, respeitando a individualidade e características de cada indivíduo durante sua formação como leitor.

Palavras chaves: Formação; leitores; alfabetização; leitura crítica.

1 INTRODUÇÃO

A leitura é uma das formas mais eficazes de adquirir conhecimento e desenvolver habilidades linguísticas. Ao ler livros, artigos, notícias e outros tipos de texto, ampliamos nosso vocabulário e aprimoramos nossa capacidade de comunicação. Além disso, a leitura nos permite viajar para diferentes lugares, conhecer outras culturas e vivenciar experiências que talvez nunca teríamos a oportunidade de experimentar na vida real. Através da leitura, somos expostos a diferentes perspectivas e estimulamos nossa criatividade e imaginação, o que contribui para nosso crescimento pessoal e profissional.

Além dos benefícios individuais, a leitura também desempenha um papel importante na formação de uma sociedade mais informada e crítica. Ao ler, desenvolvemos o senso crítico e aprendemos a analisar e questionar informações, evitando assim sermos influenciados por ideias ou conceitos sem fundamento. A leitura nos ajuda a compreender melhor o mundo em que vivemos, nos posicionando de forma mais consciente em relação a questões políticas, sociais e ambientais. Portanto, a leitura é fundamental para o desenvolvimento intelectual e também para a construção de uma sociedade mais justa e equilibrada.

Atualmente é evidente a ausência de leitores na população brasileira. Pretende-se no decorrer deste breve estudo investigar de forma os motivos que originaram a realidade deste cenário e o que a ausência de leitura pode ocasionar no desenvolvimento do indivíduo.

Será abordada de forma sistêmica a história da sociedade moderna, desde as primeiras escolas, ainda no período do Brasil colonial até os dias atuais. Isso se faz necessário para a compreensão do cenário atual e assim refletir sobre nossas práticas docente na formação de leitores.

Este estudo pretende defender a leitura na formação das pessoas, pois a leitura se faz necessária na formação de cidadãos críticos, pensantes e participativos.

Atualmente, apesar de a educação estar disponível para todas as crianças, a qualidade do ensino oferecido ainda é alvo de questionamentos, visto que o interesse pela leitura ainda é muito pequeno.

Esta pesquisa tem o caráter qualitativo, e para o seu desenvolvimento foi utilizada a metodologia de revisão bibliográfica, a fim de explanar os pontos já discutidos atualmente no cenário educacional brasileiro.

2. Desenvolvimento

Para se estudar a leitura, se faz necessário percorrer uma breve história da escola brasileira, com foco no ensino infantil, mais precisamente no ciclo hoje denominado por muitos pesquisadores como ciclo de “alfabetização”. (PCN.1997).

Não pretendemos discutir de onde veio a escrita desde suas gênesis. Pois este estudo deseja observar a história da educação brasileira, com o intuito de refletirmos nossas práticas para agir como agente transformador no número de leitores intelectuais brasileiros.

Ao se retratar a história da educação brasileira, é interessante começarmos pelo século XIX, pois antes deste período a educação era somente com o cunho de propagar a fé crista católica. A companhia de Jesus era composta por padres que ensinavam da bíblia e o básico de linguagem, leitura e cálculos. (Serrão,1982 e Almeida, 2000).

O povo se dividia de acordo com sua posição social, a elite e os burgueses obtinham acesso as escolas de primeiro grau enquanto a maior parte da população que era

composta por pobres e escravos, só tinha a obrigação de trabalhar e servir a classe dominante. (Romanelli, 2001).

Em meados do século XIX após a independência do Brasil e a criação de leis, o método de ensino era liberal burguês, isto em nada tem a ver com liberdade e universalização do ensino, o objetivo era defender os interesses da classe dominante, apesar de a escola já ser um direito na constituição. Ela era somente para uma parcela mínima da população. (Romanelli, 2001).

Os nobres e os burgueses tinham acesso as obras literárias, enquanto a maioria da população tinha somente o mínimo de ensino e consequentemente o domínio da leitura.

Durante muito tempo a educação brasileira foi somente para uma parcela mínima da sociedade, além disso, os métodos pedagógicos eram antiquados, pois os alunos eram tidos como meros “depósitos” de conhecimento.

Este método de ensino conhecido como “tradicional” foi denominado pelo saudoso professor Paulo Freire como & o

tender leitura como um processo perceptual e associativo de transformar grafemas (escrita) em fonemas (fala), portanto, para ler é necessário ter a capacidade de reconhecer as letras e criar conexão formando as palavras. Esta capacidade é adquirida especialmente nas escolas no ciclo de alfabetização. (Marcuschi. 1996)

O aluno deve conhecer o alfabeto, ter memorizado os grafemas (letras, símbolos, acentuações etc.) através da memória das letras o aluno e capaz de criar conexões e formar palavras e transformar o escrito em fala. (Kleiman. 1989).

Além de reconhecer as letras é necessário dominar outras competências que mudam de acordo com as culturas mundiais. Por exemplo, as posições de texto, há lugares que não seguem o "padrão" de escrita. "Da direita para a esquerda" de "cima para baixo" isso se dá pelas diferentes culturas e linguagens presentes no globo. (Kleiman. 1989)

O indivíduo por tanto deve possuir a capacidade de memorizar os sons da fala assim reconhecendo as letras e formando silaba, palavras, frases, períodos de texto e assim por diante. Esse sistema de reconhecimento das letras gera uma fluência da leitura.

Hoje é muito comum ouvirmos o termo analfabeto funcional, isso se da por esta teoria de alfabetização, onde o foco e ter a capacidade de transformar a escrita em fala. Isso gera nas pessoas o ato de ler sem interpretação e não contempla a complexidade empregada no ato de ler.

Ao analisarmos um trecho da obra de Soares (1998) podemos constatar tal análise:

[...] à medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafo cêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita [...] (Soares 1998. p45-46)

Podemos concluir que existem diferentes níveis de leitura, pensando no âmbito escolar, parece que a escola brasileira ainda está no século passado. Isso se dá pela cultura escolar existente através de longos períodos históricos como aqui já mencionamos

Ao perguntamos a nossos educandos oque e ler na escola, estes possivelmente dirão que é ler para avaliação, ler em voz alta ou sozinha. Ler na escola tem o objetivo de avaliar a compreensão dos alunos. Os alunos após fazer a leitura de um texto deve responder uma série de questionários e copiar informações do texto.

Este método é muito usado em todas as escolas, porém na prática não se mostra eficaz basta analisarmos os resultados dos nossos alunos em exames como o ENEM, SARESP, PISA, SAEB entre outros. O nível de leitura dos estudantes se mostra insuficiente para exercer o básico de compreensão, incapacitando muitos para o trabalho e vida cotidiana pós-escolar.

Para mudarmos este cenário e importante enfatizarmos que existem diferentes tipos de letramento, diferentes tipos de prática de leitura que são exigidas de acordo com cada situação. Vamos abordar algumas práticas e combinações com o intuito de servir de referência para futuros educadores.

2.2 - ESTRATÉGIAS PARA CRIAR LEITORES

As capacidades de; reconhecer o alfabeto, reconhecer as pontuações, dominar a relação entre escrita e fala, fluidez de leitura são aprendidas durante os anos iniciais do ensino fundamental, porém estas são capacidades básicas que não se dão por si só, é necessário dominar a capacidade de compreensão, apreciação e réplica. (Rojo. 2002)

Durante o processo de leitura é importante o sujeito ter um conhecimento prévio sobre o mundo em geral, é claro que ele não saberá de antemão o conteúdo do texto, porém e necessário ter um conhecimento prévio para poder entender o que o autor do texto quis transmitir. (Smith. 1989)

Se durante o processo de leitura a sincronia entre leitor e autor falhar, haverá uma lacuna na compreensão do texto. Por isso é importante ler fazendo conexões com o que já se sabe para adquirir gradativamente conhecimento. (Smith. 1989)

O leitor pode obter uma antecipação ou predição dos conteúdos do texto. Ao se deparar com um texto ele não aborda como uma folha em branco. De acordo com a fonte (livro, jornal, revista, artigos, sites entre outros) ele gera hipóteses tanto sobre o conteúdo como a forma do texto. (Smith. 1998)

Essas hipóteses podem ser geradas pelo título do texto, pela disposição na página, através de fotos, legendas, ilustrações entre outras formas. Frank Smith (1998) afirmou que essas hipóteses se tratava de um "jogo de adivinhação", o leitor com essa estratégia de leitura não precisa se prender totalmente a cada palavra do texto, adiantando assim o conteúdo a fluidez e compreensão do conteúdo.

Ao utilizar essas hipóteses o leitor estará constantemente confrontando o autor,

ele poderá concordar ou discordar do conteúdo do texto, podendo ainda buscar novas hipóteses e fontes de conhecimento do assunto.

O leitor deve constantemente buscar pelas fontes do texto, em certas práticas como o estudo e trabalho, um conteúdo indevido pode gerar grandes problemas. Por tanto e indispensável ao leitor o conhecimento geral do mundo, para poder ler de forma crítica analisando as fontes e conteúdo de forma imparcial e coerente. Deve-se comparar diferentes obras literárias, para assim criar sua própria identidade como leitor. (Smith. 1998)

Esta leitura crítica e muito importante, porém, existem práticas de leituras onde essa criticidade pode ser menos operante. Em caso de leituras por entretenimento, de um livro de contos, por exemplo, a criticidade não e relevante, sendo a imaginação e o prazer pela leitura o ponto principal. (Rojo. 2002)

Pensando como educador, é importante gerarmos nos alunos o gosto pela leitura, primeiramente devem-se pensar conteúdos que sejam leituras de entretenimento, criando nos alunos a vontade de ler.

Para alcançarmos tal tarefa, é importante gerar no aluno a capacidade de apreciação e réplica. Isso é fazê-lo capaz de interpretar um texto discursivamente. Para tal e preciso ao se deparar com um texto indagar. Quem é o autor do texto? Qual a ideologia que ele assume e coloca em circulação? Como ele cria valores aos seus conteúdos? Esses valores são positivos ou negativos?

Todas essas indagações são necessárias para se gerar uma leitura crítica e cidadã. Se o leitor não tiver essa capacidade ele não é capaz de dialogar com o autor. Ele acaba por se tornar refém do texto.

2.3- OBJETIVOS DA ESCOLA

A escola tem por obrigação ensinar ao aluno ler. Como podemos ver assegurado na LDB de 1996:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. (LDB,9394/96 Art32.I)

Além de ensinar a ler, é necessário formar cidadãos plenos, o aluno deve ser visto como um sujeito individual, que possui seu próprio ritmo de aprendizagem.

A escola deve abandonar a metodologia de ensino tradicional, Paulo Freire citava a educação brasileira como “educação bancária” como aqui já mencionamos. Porém podemos constatar que para formar leitores essa metodologia tem que ser revista pelos educadores

É muito importante formar leitores que leem de forma crítica para se tornarem cidadãos plenos e intelectualmente ativos. A escola como instituição do saber, tem a obrigação de formar para o exercício da cidadania e não existe cidadania sem o acesso à informação.

Vamos analisar estre trecho dos parâmetros curriculares nacionais:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (PCN.1997 p15)

Como podemos constatar ao longo deste estudo a escola tem papel fundamental na formação de novos leitores, devem-se formar leitores interessados que tenham vontade de ler e prazer na leitura.

Podemos refletir algumas estratégias de leituras aqui expostas, é papel de o educador gerar no aluno o gosto pela leitura, porém e essencial que seja uma leitura crítica e compreensiva do texto, fazendo com que o leitor possa dialogar com o autor durante o texto. A escola por tanto tem que oferecer mais do que o domínio de ler, pois ler sem compreensão de nada serve para formar leitores.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao percorremos a história da educação brasileira podemos observar o desafio que é para o educador formar novos leitores. A escola e a educação básica são locais sociais de ensino e aprendizagem de conhecimentos gerados pela humanidade.

A escola tem o caráter formativo do indivíduo através de informação, indicação, regras, modelos, mas também e um local de formação do sujeito social. Pensando neste viés é indispensável rever o currículo e metodologia escolar.

Buscamos através deste estudo, servir de ajuda a todos os educadores que pretendem formar novos leitores. Abordando resumidamente a história da escola brasileira com o intuito de mudar gradativamente o cenário atual de leitores brasileiros.

O educador como agente transformador deve elaborar estratégias de acordo com cada aluno para formar novos leitores, deve-se abandonar a ideia de ensino autoritário onde o aluno só copia o que é emposto a ele.

Podemos concluir que a leitura é muito importante para a formação do leitor, porém é necessário criar estratégias para que esta leitura seja prazerosa por parte do educando. Pois se ele ler somente o que é obrigado para cumprir suas obrigações acadêmicas. Ao sair da escola ele irá se tornar um adulto que não lê, e consequentemente a escola irá falhar em sua missão principal que é formar cidadãos aptos para exercer a cidadania.

Concluímos então que não existe cidadania sem leitura, formar leitores é uma das tarefas mais difíceis por parte dos educadores, porém existem algumas estratégias aqui expostas, que podem provar que a leitura na formação de leitores é sim extremamente importante para a vida toda do indivíduo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961.

BRASIL. LEI nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. História / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3ª ed. Vol. 2. Brasília, A Secretaria, 1998.

KLEIMAN, A. (1989a) Texto & Leitor - Aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1999

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: (Conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB).

MARCUSCHI, L. A. (1996) Exercícios de compreensão ou compilação nos manuais de ensino de língua? Revista em Aberto. Brasília: INEP-MEC.

PATTO. M. H. S. (1993). A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz

ROJO, R. H. R. (2002) A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: "Ler é melhor do que estudar". In M. T. A. Freitas & S. R. Costa (orgs) Leitura e Escrita na Formação de Professores, pp. 31-52. SP: Musa/ UFJF/INEPCOMPED.

ROMANELLI, O. O. História da educação no Brasil. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SERRÃO, J. V. História de Portugal: o despotismo iluminado (1750-1807). v. 6, Lisboa: Editorial Verbo, 1982.

SMITH, F. (1989) Compreendendo a leitura. Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas.

SOARES, M. (1998) Letramento - Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica.

AS INTERFACES DAS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROBERTA YOSHIHARA

RESUMO

Este artigo tem como objetivo explorar o tópico das expressões artísticas na fase educacional primária e a perspectiva dos profissionais da pedagogia sobre esse assunto, analisando a relevância de assegurar ambientes propícios para a construção da identidade dos alunos, considerando suas particularidades, ao mesmo tempo que promove e apoia essa construção. Por meio deste artigo, busca-se examinar a importância de um espaço que estimule a inventividade e a independência, a interação por meio do diálogo, a construção de um grupo que valorize a diversidade, fortalecendo o indivíduo, por meio do uso da arte na educação primária. A descoberta da própria vontade leva o indivíduo a se reconhecer como um ser ativo, capaz de fazer escolhas e passar por transformações. Ao descobrir o potencial de crescimento interno e de ação externa, é conferido um senso de integridade, e, por isso, é importante enxergar a arte como uma aliada no desenvolvimento completo e significativo do indivíduo.

Palavras-Chave: Expressões artísticas; Educação primária; Relevância.

INTRODUÇÃO

Eu posso tentar reescrever o texto usando sinônimos e alterando a estrutura das frases, mas o significado pode mudar um pouco. Veja como ficou:

A arte possibilita transcender o que é dado, compreender os aspectos visuais do mundo de maneira mais reflexiva e situada. A arte pode ser entendida de diversas maneiras conforme cada cultura e concepção de homem. Ao abordar o conteúdo de Artes, o professor deve propor situações nas quais a finalidade seja a arte como saber, fazendo a intermediação entre a teoria e a prática para que o aluno possa usar a vivência como elaboração do conhecimento e ampliar sua leitura e interpretação de mundo. As Artes devem ser reconhecidas por integrarem a cultura de um povo, a qual viabiliza uma aprendizagem relevante, fazendo com que a criança explore palavras por meio da linguagem artística. A Arte contribui para a criança no seu crescimento completo, diminuindo sua violência e ajudando na sua adaptação à sociedade, assim como na construção de seu saber. A arte aproxima o mundo da realidade da criança, favorecendo o desenvolvimento de sua inteligência, sua emotividade, habilidades e criatividade.

O EDUCADOR E SEU PAPEL COM AS ARTES

A qualificação do professor é um fator de suma importância no que diz respeito ao ensino de Arte, mas caso o professor não tenha o controle necessário das ações pedagógicas e dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, todo o processo poderá ser prejudicado. O professor deve ser um permanente investigador do meio ao qual a criança está inserida, atentando para suas brincadeiras, músicas entoadas, conversas, na procura de uma ligação das origens e observação destas com o propósito de intermediação do crescimento artístico e cultural do aluno. Conforme Delors (2003):

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (DELORS, 2003, p. 160)

Conforme Freire (1996, p. 43) ressalta, o elemento central na formação contínua dos educadores é a reflexão crítica sobre a prática. É ao analisar criticamente a prática atual ou passada que se torna possível aprimorar a prática futura.

É fundamental que os educadores sejam primeiramente transformados, buscando adquirir conhecimentos linguísticos nas diversas formas de expressão artística, por meio das linguagens artísticas (música, dança, teatro e artes visuais), e passando a adotar um novo olhar não apenas para nossos alunos, mas também para o mundo. Contribuindo com essa ideia, Picosque e

Martins (1998, p.131) afirmam:

Nessa perspectiva, uma aprendizagem em Arte só é significativa quando o objeto do conhecimento é a própria Arte, levando o aprendiz, a saber, manejar e conhecer a gramática de cada linguagem que adquire capacidade por meio de diferentes recursos, técnicos e instrumentos que são peculiares.

O docente de expressão visual necessita aprofundar sua percepção estética, a qual engloba a apreensão e entendimento dos patrimônios socioculturais e criativos da humanidade, unindo a execução e a reflexão, o questionamento do que realiza e, saberes artísticos, as experiências das linguagens específicas das artes, desenvolvendo uma prática educacional que aproxime o discente do conhecimento sociocultural e criativo de sua própria e de outras culturas vigentes.

Segundo Silva (2011, p. 69):

A docência, portanto, é uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta problemas singulares que, portanto, exigem soluções particulares. Exige mobilizações de saberes para o cumprimento do objetivo de educar que é: o desenvolvimento das diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – dos educandos, que se efetiva pela construção de conhecimentos.

O ambiente escolar deve ser um lugar onde se busca sempre a qualidade na educação através de situações em que as artes possam fazer parte para ajudar na formação de saberes de forma eficiente e envolvente. Através da Arte, a criança participa, ainda que de forma simbólica, das diversas experiências humanas, recriando emoções, conhecimentos, significados e comportamentos, podendo, assim, se preparar para a vida e seus vários obstáculos, sem ter vivido diretamente as situações em si. A criança é moldada pelas convivências familiares, bem como pelos princípios morais que lhe são transmitidos. Sua conduta é diretamente afetada pelo que observa em casa e pelo que é instruída como valores éticos e morais.

O aluno deve ser preparado para, a partir das manifestações orais, escritas, sonoras e visuais ser capaz de organizar a sucessão de episódios e marrá-los de uma forma lógica. O momento em que ele está narrando algo sobre o que vê ele será capaz de descrever cenários, reinventar histórias, recriar, mas ao mesmo tempo solucionar problemas, dúvidas, sentimentos da sua vida cotidiana (MARTINS, 2011).

Os benefícios didáticos da linguagem artística são procedimentos fundamentais, promovendo uma aprendizagem significativa.

A ARTE E SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO

Os jogos e as brincadeiras que podem estar interligadas às Artes, são ferramentas lúdicas que auxiliam no processo de desenvolvimento da aprendizagem e da construção da identidade assim como o interesse por novos conhecimentos de forma dinâmica e prazerosa.

As Artes levam as crianças a contraírem diversas experiências, propiciando a interação com o outro, organizando seu pensamento, tomando decisões, ampliando o pensamento abstrato e procurando maneiras diversificadas de produzir conhecimentos.

Para Albers (2012, p. 32), o ensino de Artes deve abranger três aspectos fundamentais:

Apreciação estética – percepção, análise e reflexão sobre as imagens de arte e o universo visual que elas oferecem;

Produção artístico-cultural – observação e compreensão de elementos que compõem as imagens e articulação com valores sociais e culturais dos contextos históricos locais e universais.

Fazer artístico – produção de trabalhos de arte explorando materiais, elementos da linguagem visual e corporal e o potencial criativo do aluno.

Consequentemente, as práticas artísticas devem promover o fomento de empreendimentos conectados às distintas esferas do saber.

A produção criativa precisa englobar fundamentos conceituais e metodologias elaboradas, possibilitando ao estudante adquirir saberes teóricos e aplicados em relação à expressão artística.

Canclini (1984) postula que a Arte:

É uma atividade de expressão que evoca o criativo e engloba todas aquelas atividades ou aqueles aspectos de atividade de uma cultura em que se trabalha o sensível e o imaginário, com premissa em alcançar o prazer e desenvolver a identidade simbólica de um povo uma classe social, em função de uma práxis transformadora. (CANDINI, 1984, p. 207-209).

As Artes favorecem o desenvolvimento físico, da comunicação, da observação, da expressão da memória, da harmonia emocional, da assimilação de símbolos sociais e das mudanças importantes na consciência da criança. O ensino estimulado pela Arte torna-se relevante, permitindo a expansão do conhecimento e da convivência.

A Arte é vista como uma atividade que provoca o prazer, exercendo a força criativa do imaginário humano construindo um mundo do qual o autor ocupa o lugar principal, por meio de simbologias inéditas inspiradas no universo de quem se diverte e, é nessa atividade que a criança se desenvolve como ser inventivo.

A participação das artes no crescimento da criança é essencial para a sua educação. Torna as aulas mais animadas, interativas e interessantes, possibilitando à criança a ampliação de saberes e facilitando o processo de ensino aprendizagem. Ao realizar a Arte a criança desenvolve a habilidade de simbolizar, de expressar. Por meio dessa habilidade de simbolização e de expressão a criança se apropria do mundo em que vive, entende-o e interage com ele. Uma escola que se preocupa em oferecer ao aluno um ambiente saudável, agindo de acordo com os princípios morais que o cercam se torna um recurso de ensino e difusão de cultura e conhecimento, construindo indivíduos em sua integralidade,

consciente de sua liberdade, integrados com questões que o cercam e preocupado com sua responsabilidade social. De acordo com Oliveira (2007):

A todo o momento nos pedem rótulos, e esses precisam ser definidores, identitários: “arte-educadora “tem um peso mais político e militante, e também mais teórico; “professora de Educação Artística ou “professora Artística é a professora moldada ainda em contornos expressionista e espontaneístas; “professora de Arte parece mais contemporâneo e atualizado, pode fazer pensar em mais pesquisa e estudo. No final das contas, talvez sejamos um pouco de cada uma delas, ao mesmo tempo. (OLIVEIRA, 2007, p.238)

No ambiente escolar, a criança tem contato com um ambiente intrínseco à Expressão Artística, levando à concepção de que diferentes conteúdos são mais facilmente assimilados por meio da linguagem artística.

AS EXPRESSÕES CRIATIVAS NA PRIMEIRA ETAPA DA FORMAÇÃO EDUCACIONAL

O Cosmos e todos os seus componentes são regidos por uma estrutura dinâmica. Essa ordem permeia tudo, inclusive nos sistemas mais elementares estudados pelos cientistas: "Há uma possibilidade de um tipo extraordinário de desordem estar escondida atrás de uma fachada aparente de ordem - e, no entanto, nas profundezas dessa desordem, está oculta uma forma ainda mais extraordinária de ordem" (Douglas Hofstadter citado por GLEICK).

Ao se engajar em práticas criativas, a criança se descobre e compreende o mundo ao seu redor, sendo responsabilidade do ambiente proporcionar condições propícias para essa criança.

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

É aconselhável que os locais de trabalho, de uma maneira em geral, acomodem confortavelmente as crianças, dando o máximo de autonomia para o acesso e uso dos materiais. Espaços apertados inibem a expressão artística, enquanto os espaços suficientemente amplos favorecem a liberdade de expressão. (BRASIL, 1998, p.110)

Ao explorarem as Artes com diversos recursos à disposição, os alunos ativam sua imaginação, assim eles empregam seu sonho e encontram diferentes formas de inventar novos modos. Quando se diverte ou faz desenhos, a criança está constantemente arrumando sua realidade. Estruturando sua rotina. Além de estruturar, ela pode vivenciar de forma inédita, modificar a realidade, experimentar-se em outras identidades. Produz uma realidade nova e se transforma. Na prática das artes a criança conhece o mundo e se situa nele. Avança com confiança em suas impressões, livre para criar e recriar, numa conversa fluída entre razão e emoção. Tudo está repleto de sentido. O adulto pode ser um núcleo organizador externo que ajuda nesse processo de percepção e consciência desse equilíbrio, durante seu desenvolvimento. Fayga destaca a relevância desse dispositivo auto organizador ao afirmar:

Ao indivíduo criativo torna-se possível dar forma aos fenômenos, porque ele parte de uma coerência interior que absorve os múltiplos aspectos da realidade externa e interna, os contém e os compreende coerentemente, e os ordena em novas realidades significativas para o indivíduo. (FAYGA, 1977 p.132)

A autodescoberta desperta no indivíduo a consciência de sua própria vontade, levando-o a reconhecer-se como um ser vivo, capaz de tomar decisões e promover mudanças. Revelar o potencial de crescimento interno e ação externa confere um senso de integridade. No entanto, é necessário nutrir e fortalecer cada pequena conquista para solidificar esse potencial e utilizá-lo de forma abrangente.

O domínio artístico proporciona uma arena para a experimentação e a atribuição de significado. É possível criar e recriar. Podemos contemplar os perí A descoberta da própria vontade leva o indivíduo a reconhecer-se como um ser vivo com capacidade de escolha e transformação. Revelar o potencial de crescimento interno e ação externa promove uma sensação de integridade. No entanto, é necessário cultivar e fortalecer cada pequena conquista para consolidar esse potencial e utilizá-lo de forma mais ampla.

O espaço da expressão artística permite a experimentação e a atribuição de significado. É possível criar e recriar. Podemos considerar o tempo. O tempo que o olhar percorre e leva para compreender e identificar cada espaço, o material e a si mesmo. O tempo da descoberta e das relações, do estranhamento e da ressignificação. Experimentar escolhas, acompanhar e apropriar-se de suas trajetórias.

Conforme Krechevsky (2001):

Algumas crianças serão mais hábeis com canetas, outras com tintas, e outras terão mais facilidade, usando argila do que arame. Algumas preferirão materiais como as tintas, a meios mais controlados e precisos como as canetas. Ao expor as crianças a diferentes meios e ao se tornarem sensível aos aspectos que distinguem os trabalhos artísticos de seus alunos, o professor terá um quadro mais completo de cada criança. (KRECHEVSKY, 2001, p.146)

A arte ou esse espaço de expressão livre orientada porque tem um objetivo, acende a consciência para esse núcleo organizador interno. “O eu e a vontade estão estreitamente conectados” (ASSAGIOLI, 2005).

Também é importante lembrar que artes é uma visão. Não estou dizendo que a arte em suas diversas facetas, é o remédio que poderá mudar a situação social que vivemos hoje. Isso seria um contrassenso, pois como bem afirma Fayga:

As potencialidades e os processos criativos não se restringem, porém, à arte... [ ] O criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam. (FAIGA, 1977 p. 7)

Cada indivíduo é singular, cada comunidade possui uma forma distinta de funcionar, e cada realidade é única. É essencial estarmos abertos para compreender as diversas realidades em sua totalidade e reconhecer que a teia da vida é construída a partir dessa tapeçaria de diversidade.

É crucial estar atento à faixa etária e ao nível de desenvolvimento das crianças quando se trata do ensino das artes, pois cada aluno trilha um caminho de criação e evolução individual, moldado por suas experiências pessoais. O educador desempenha um papel fundamental nesse momento, pois cabe a ele enriquecer essa jornada, estimulando atividades criativas e educacionais que despertem o pensamento crítico e promovam o desenvolvimento cognitivo, adaptadas a cada estágio de desenvolvimento.

Conforme os Referenciais Nacionais para a Educação Infantil:

A presença das Artes Visuais na educação infantil, ao longo da história, tem demonstrado um descompasso entre os caminhos apontados pela produção teórica e a prática pedagógica existente. Em muitas propostas as práticas de Artes Visuais são entendidas apenas como meros passatempos em que atividades de desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha são destituídas de significados (RCNEI, 1998, p. 87)

Observa-se que as Artes têm conquistado mais lugar na escola, integrando o Currículo escolar, no qual os professores não tratam mais as Artes como uma simples distração, mas sim como uma disciplina que auxilia o processo de ensino e aprendizagem de maneira agradável e relevante, cooperando para a formação completa do indivíduo. Segundo Ana Mãe Barbosa (1999):

A leitura de imagens na escola prepararia os alunos para a compreensão da gramática visual de qualquer imagem, artística ou não, na aula de artes, ou no cotidiano, e que torná-los conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-los para compreender e avaliar todo o tipo de imagem, conscientizando-os do que estão aprendendo com estas imagens. (BARBOSA, 1999, p. 14)

A arte infantil segue alguns estágios de evolução, isto é, conforme as crianças alteram seu modo de representação também se modifica. Conforme Oliveira (2007):

Trabalhar a habilidade de descrição significa estimular a própria natureza da criança da educação infantil que, ao olhar uma imagem, é capaz de prazerosamente descreve-las com detalhes, pois antes da leitura das letras, as crianças desenvolvem naturalmente e significativamente uma leitura da imagem...Quanto a habilidade de analisar, queremos chamar a atenção de analisar, queremos chamar a atenção para a importância do desenvolvimento da capacidade de analisar o discurso visual (um discurso sintético por natureza), pois ela que permite ao leitor perceber como a imagem diz aquilo que diz. Já a interpretação é produto das relações entre o que foi analisado, somando-se a isso informações históricas sincrônicas e diacrônicas ligadas à imagem lida e a produção do artista estudado. (OLIVEIRA, 2007, p.256-257.)

Na primeira etapa da formação educacional, há uma ampla gama de oportunidades para apresentar propostas que estimulem o progresso das crianças. No entanto, ainda existem instituições escolares que empregam recursos visuais pré-definidos como base. Além disso, as crianças são instruídas a seguir rigidamente os contornos e a utilizar cores específicas, o que significa que alguns professores não estão permitindo a exploração da expressão individual da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte possibilita o saber e o crescimento de muitas habilidades na criança. Uma delas é o crescimento da criatividade, pois quando vemos ou escutamos podemos ordenar internamente muitas competências para que possamos inventar. Mostrar o potencial criativo para o crescimento como pessoa, aumentar a capacidade de avaliar e agir, ter responsabilidade, tolerância, consciência dos valores são alguns dos outros propósitos da disciplina de Artes.

Quando o aluno colabora na construção do conhecimento, sendo um processo contínuo no qual aprender é sempre uma descoberta que pode ser incorporada ao seu ser, as Artes podem auxiliar a desenvolver e a manifestar suas opções.

O ensino das Artes na pedagogia amplia o mundo expressivo, cognitivo e perceptivo do aluno e as análises de imagem nesse processo ampliam a habilidade de observar, julgar e interpretar uma imagem dentro de seu contexto histórico, social, político e cultural. As Artes têm como intenção oferecer possibilidades na vida do ser humano, e deve ser entendido como forma de construção do conhecimento, de entendimento do mundo e exteriorização de sentimentos.

O objetivo do ensino de Arte na Educa-

ção Infantil, não é o de ensinar uma técnica específica, mas sim de estimular na criança o prazer pela Arte e a habilidade para compreender a linguagem artística e expressar-se por meio dela, além de possibilitar o acesso do educando ao patrimônio artístico que a humanidade vem produzindo.

Uma escola que se importa em prover ao aluno um ambiente saudável, atuando de acordo com os princípios morais que o cercam se torna um instrumento de ensino e difusão de cultura e conhecimento, formando indivíduos em sua totalidade, consciente de sua liberdade, integrados com questões que o cercam e preocupado com sua responsabilidade social.

O ser humano vai se modificando no decorrer de sua vida, a sua percepção do meio vai se aperfeiçoando-se, mas quando ela mostra uma resistência em superar essa fase ela revela uma falta de maturação intelectual, ao se afastar da idade cronológica.

Finaliza-se que a Arte deve ser entendida como forma de construção do conhecimento, de compreensão do mundo e exteriorização de sentimentos, sendo importante para vivenciarem suas experiências, se expressarem, ampliarem o conhecimento, desenvolverem o pensamento criativo e estético.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSAGIOLI, Roberto. O Ato da Vontade. 4. ed. São Paulo: Editora Cultrix Ltda, 2005.

BARBOSA, A.M, Arte / Educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. Teoria e Prática da Educação Artística, São Paulo, Cultrix, 1990.

BARBOSA, A. M. Entrevista. Revista Educação. São Paulo: Editora Segmento. n. 97, 1997. Disponível em: http://www.abtbr.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=69&Itemi d=2. Acesso em: 20 out.2023.

BECKER, Moema Portira de Souza. A docência em artes cênicas no Ensino Fundamental: o Hiato entre a teoria e a prática. Brasília, 2011.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. (obras escolhidas, v.1). Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental. Brasília:

Ministério da Educação, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros curriculares Nacionais-Arte. Brasília: MEC, 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil – Conhecimento de Mundo. Brasília, MEC/SEF. 1998.

COLL, C. [et al.]. Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DONDIS, D. A. Sintaxe da Linguagem Visual. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DORNELLES, Leni Vieira. Na Escola Infantil todo mundo brinca se você brinca.

In_____: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis Elise. Educação Infantil:

Pra que te quero?. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. & FUSARI, Maria F. de Rezende e. Metodologia do ensino de arte. São Paulo: Cortez, 1993.

FERRUCCI, Piero. O Que Podemos Vir a Ser. 2. ed. São Paulo: Editora Totalidade, 2007.

FORTUNA, Tânia Ramos. O brincar na educação infantil. Revista Pátio – Educação Infantil. Ano I - Nº 03, Dez. 2003 – Mar. 2004.

FREIRE. P. A Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: “Paz e Terra”, 1996.

FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6. ed. Notas de Ana Maria Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. KISHIMOTO ,Tizuko M. O Jogo e a Educação Infantil . São Paulo : Pioneira, 1994.

_____. Jogo brinquedo, brincadeira e a educação. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LACERDA, Vivian. A importância da arte na educação – vida plena à cidadania, 2009. Disponível em:

http://www.rumosdobrasil.org.br/2009/10/29/aimportancia-da-arte-da-educacaovida-plena-a-cidadania/. Acesso em: 20 out.2023.

LOWENFELD, Viktor e BRITTAIN, W.L. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo, Mestre Jou, 1977.

MARTINS, M.; C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.; T. Didática do ensino da arte: A língua do mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

NEVES, Renato de Souza. A estética de

Lukács. Um olhar sobre o homem e o mundo por meio da obra de arte. 2011. 50 folhas. Monografia. (graduação) Universidade de Brasilia, Brasília, 2011.

NUNES, Vera. O papel das emoções na educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Arte, educação e cultura. Santa Maria: UFSM, 2007

OSTROWER, Fayga. Criatividade e Processos de Criação. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

PEREIRA, C. J. T. A Formação do Professor Alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho,

RO, 2011. Disponível

em:http://www.mestradoeducacao.unir.br/downloads/1630_dissertacao_claudia_justos.pdf . Acesso em: 21 out.2023.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RODRIGUES, Luis G.C e MARTINS, João Luis. Recreação: trabalho sério e divertido. São Paulo: ícone, 2002.

RIZZI, L.; HAYDT, R. C. Atividades lúdicas na educação da criança. São Paulo: Ática, 1987.

RONCA, P.A.C. A aula operatória e a construção do conhecimento. São Paulo : Edisplan, 1989.

SANTOS, S. M. P. Educação, arte e jogo. Petrópolis: Vozes, 2006.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca: sucata vira brinquedo. Petrópolis: Vozes, 1997.

VASCONCELLOS, C.S. Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertat, 1995.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALLON, Henri. Psicologia e Educação. Edições Loyola, São Paulo, 200

A INFLUÊNCIA DO MIGRANTE NORDESTINO NO MUNICÍPIO DE ITAQUAQUECETUBA

RODRIGO DA SILVA ALEIXO

RESUMO

A Migração interna ocorre quando a população se desloca no interior de um país. Esses fluxos migratórios são decorrentes de vários fatores que acontecem dentro deste próprio território, como por exemplo: as transformações econômicas que podem aumentar ou diminuir a oferta de mão de obra em uma determinada região.

No Brasil, entre as décadas de 1930 e 1950, ocorreu o que se pode chamar de abandono do campo ou êxodo rural, onde as populações de várias regiões do país abandonaram seus estados de origem deslocando-se principalmente para São Paulo e Rio de Janeiro, dentre esta população destacamos o migrante nordestino que, neste período se deslocou em massa principalmente para São Paulo em busca de melhores condições de vida, devido a sua baixa condição financeira foi se instalando nas periferias, mais afastados da Capital, tornando ou transformando esses lugares em verdadeiros redutos e, o município de Itaquaquecetuba, ao qual veremos neste artigo: As Influências do Migrante Nordestino no Município de Itaquaquecetuba.

Palavras chaves: Migração; nordestinos; fatores socioeconômicos; espaço da pobreza; exclusão urbana.

SUMMARY

The internal Migration occurs when the population if dislocates in the interior of a country. These migratory flows are decurrent of some factors that happen inside of this proper territory, as for example: the economic transformations that can increase or diminish offer of hand of workmanship in one determined region. In Brazil, it enters the decades of 1930 and 1950, occurred what if it can call abandonment of the field or agricultural exodus, where the populations of some regions of the country had abandoned its states of origin mainly dislocating itself for São Paulo and Rio De Janeiro, amongst this population we more detach the migrante northeastern that, in this period if dislocated mainly in mass for São Paulo in search of better conditions of life, had its low financial condition was if installing in the peripheries, moved away from the Capital, becoming or transforming these places into true redoubts and, the city of Itaquaquecetuba, which we will see in this article: The Influences of the Migrante Northeastern in the City of Itaquaquecetuba.

Work skeys: Partner-economic migration; northeasterns; factors; space of the poverty; urban exclusion.

INTRODUÇÃO

Diariamente milhares de pessoas vindas de todas as regiões do Brasil desembarcam no Terminal Rodoviário do Tietê. Alguns com destino certo, outras nem sempre. Dentre estas milhares de pessoas estão os nordestinos que deixam seus estados, normalmente em busca de melhores condições de vida. Para muitos, São Paulo ainda é um Estado de facilidades, muitas destas pessoas que aqui chegam trazem na bagagem apenas o sonho de uma vida melhor. A aventura de deixar para trás sua terra natal, suas raízes, seus costumes, seu povo, faz com que essas pessoas quando saem do seu lugar de origem procurem um outro lugar que, se não igual, mas que pelo menos tenham características assemelhadas às de onde saíram. Isso faz com que determinados locais, bairros, vilas, cidades, acabem por se tornarem redutos migratório de algumas etnias e, então, para aquele migrante, este local torna-se um pedacinho de tudo aquilo que ele deixou para trás em busca de uma vida melhor.

Segundo (SANTOS, 1995:46) “os fluxos migratórios são definidos de acordo com a reorganização das atividades econômicas pelo espaço geográfico. Portanto, os movimentos populacionais constituem-se no rearranjo espacial da população, que se adapta às transformações econômicas. É necessário, então, para entender os deslocamentos populacionais, verificar qual é o significado e a direção dessas transformações: porque ocorrem, onde ocorrem e como ocorrem”.

Pequena abordagem sobre a história de Itaquaquecetuba

Itaquaquecetuba de acordo com a etimologia mais aceita quer dizer Abundância de Taquaras que cortam como faca, situa-se nas margens do Rio Tietê. Durante muito tempo a aldeia foi conhecida também pelo nome de Capela devido ao fato de nela existir a capela Nossa senhora D’Ajuda, a única da região, entre a Penha e Mogi das Cruzes. Com a criação do município de Mogi das Cruzes, Itaquaquecetuba passou a pertencer a Mogi por provisão de 18/08/1611.

O território do município tem 83 Km² situa-se na região da grande São Paulo, confrontando-se ao norte com Arujá e Guarulhos, de onde distando 08 km, ao Sul de Poá e Ferraz de Vasconcelos, numa distância de 06 km, a Leste com Suzano e Mogi das Cruzes, distando 11 km e a oeste com São Paulo, cuja distância marco zero é de 33 km. Suas coordenadas geográficas são 23º e 30’ de altitude sul, 46° e22’ longitude W.GR. A altitude é de 470, 55 m.

Segundo o último Censo Demográfico a população de Itaquaquecetuba é de aproximadamente 350.000 (trezentos e cinquenta mil habitantes), e que votam neste distrito aproximadamente 140.000 (cento e quarenta mil habitantes), com uma população aproximadamente de 86% de nordestinos.

A economia da cidade desde seu início, anos anteriores, era extremamente rural. Após a década de 1970, se inicia um processo de urbanização com o surgimento do comércio e indústrias. Em Itaquaquecetuba até o final do ano de 2001 havia, aproximadamente, 4.509 estabelecimentos comerciais, 535 indústrias e 3.319 prestadores de serviços. O desenvolvimento industrial da cidade teve grande incentivo depois da inauguração da Rodovia dos Trabalhadores (atual Ayrton Senna) que liga o município de São Paulo a Mogi das Cruzes.

A Influência da Questão socioeconômica na região

A Migração interna no Brasil que se intensificou a partir da década de 1930, tendo como característica principal o abandono do campo e a busca de melhores condições de vida trouxe para as grandes metrópoles, principalmente São Paulo, uma grande quantidade de pessoas proveniente de várias regiões do país. " Ao contrário das demais regiões, São Paulo contou com elementos fundamentais para a sua expansão diversificada e concentradora: avançadas relações capitalistas de produção, amplo mercado interno e, desde cedo, uma avançada agricultura mercantil, mesmo se excluído do café. Daí decorreu-se o processo de concentração industrial, já antes de 30, sua estrutura industrial era a mais avançada do país (...) estabelecendo-se desde cedo, uma relação de forte predominância do complexo econômico paulista sobre as demais regiões do país." (CANO, 1977:15).

Para relatar, entender e considerar todos os fatores sociais e econômicos que aconteceram nesta região existe uma somatória de considerações a serem abordadas, tais como, RIBEIRO (2000) "o sistema de hierarquização social das ocupações", que exemplifica o modo como se estruturou a cidade de São Paulo, dando às suas margens ou periferia a ocupação da população menos favorecida financeiramente e com muito pouco estudo.

São Paulo no decorrer do século XX sofreu grandes transformações estruturais, econômicas e sociais com todo este processo migratório que se intercalou durante esses anos, e dentre estes fatores estão enquadrados a forma como se dividiu a população (a hipótese do Global City) em torno do seu centro urbano, (Mollenkoff e Castells, 1991) "indica que as transformações do papel das cidades no mundo atual, onde se muda a atividade econômica industrial para serviços (estrutura de São Paulo em relação à empregos) levariam uma estrutura social bimodal, caracterizado por uma mistura de empregos com remuneração alta e bem qualificados, ao lado de empregos muito mal remunerados e de baixa qualificação", a maior parte destes empregos de baixa qualificação e muito mal remunerados estão ocupados por boa parte da população de Itaquaquecetuba devido ao fato de sua pouca escolaridade. A periferia de Itaquaquecetuba abriga o excedente demográfico que se distanciou do centro e se excluiu, afastaram-se dos meios facilitadores para seu desenvolvimento "pleno, enquanto coisificado", que é determinado pela necessidade de adquirir tudo aquilo que o mercado oferece. Esta distância também dificulta e se evidencia quanto à forma de deslocamento dos moradores para seus locais de trabalho, hoje este problema reduziu com a presença dos meios de transportes coletivos disponíveis para a população como os trens metropolitanos e ônibus intermunicipais.

A região de Itaquaquecetuba em relação à São Paulo possui muitas desigualdades sociais nele contidas no seu processo de ocupação do solo urbano dando ao município um certo ar de heterogeneidade visto na forma como MONTALI (1990: 430) se expressa sobre a região metropolitana de São Paulo "a região Metropolitana de São Paulo tem na heterogeneidade de seu espaço uma das características mais marcantes. A raiz dessa heterogeneidade está associada sob as regras capitalistas de produção e apropriação, delineando as desigualdades sociais nele contidas".

Outro aspecto não menos importante, e que deve ser observado com muita clareza, é a questão habitacional. Além dos aspectos sociais, culturais, o habitacional também criou sua própria característica, casas simples e humildes, normalmente dividindo espaço com outras casas em um mesmo terreno, é uma marca registrada do povo nordestino na região de Itaquaquecetuba.

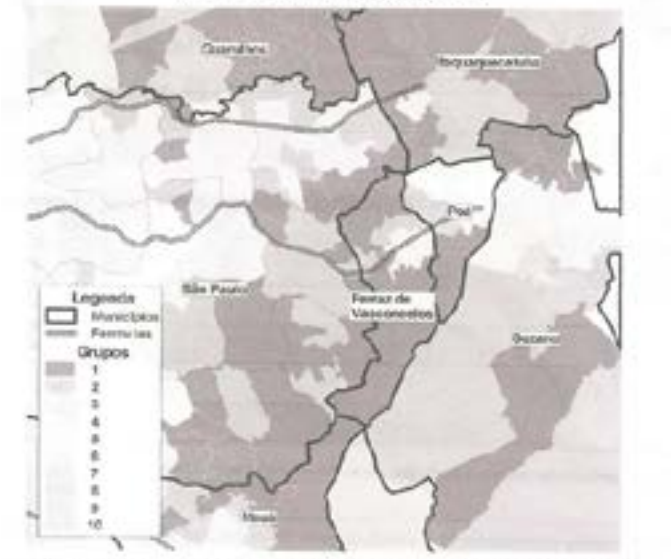
Conforme cita LANGENBUCH (1971: 136) "A suburbanização residencial foi propiciada em grande parte, pelo modo como se desenvolvia a cidade". São Paulo, no auge do seu crescimento fez com que os migrantes que aqui chegaram, se deslocassem para essas áreas mais distantes da cidade. Continuando em sua citação LANGENBUCH diz "especulação exagerada expulsando, por assim dizer, uma parcela funcionalmente urbana para fora da cidade e industrialização junto as ferrovias tornando vantajosa a fixação residencial de operários junto às estações externas à cidade". O município de Itaquaquecetuba surge diante desta especulação exagerada onde o migrante na procura por locais acessíveis para se estabelecerem, desencadeando a múltipla moradia estabelecida em uma única área particular de moradia.

As Influências Culturais da Região

As influências nordestinas citadas neste artigo estão presentes ou inseridas na população de Itaquaquecetuba também culturalmente, pois através de suas culturas longínquas são criados dentro do município aspectos que caracterizam e comprovam tais fatos, como: As influências musicais, hábitos alimentares, vestuários, restaurantes típicos como O Sertanejo, Rancho da Pamonha, bares e botecos como o Bar do Peixe e Casas do Norte. Até mesmo em suas aparências físicas lembram e configuram traços diferentes do paulistano. A forma como alegremente se comunica e se expressa se contrasta com o sangue quente que corre em suas veias demonstrados nas pequenas ocorrências conflitantes entre seus moradores. Dentre todos estes aspectos o que mais nos chama a atenção é a forma com que nos contagiamos ou nos adaptamos à suas culturas.

O mapa a seguir mostra as características dos agrupamentos sociais municipais da região Leste, e observando atentamente o mapa e sua escala representativa de 1 a 10 é possível percebemos, o quanto Itaquaquecetuba se encontra marginalizado, esquecido e desprovido de qualquer tipo de infraestrutura, crescendo de maneira rápida e desordenada, com a maior parte de sua população muito pobre e de pouca escolaridade:

Mapa 4 – Detalhe da região Leste



Fonte: elaboração própria a partir das áreas de ponderação do Censo de 2000.

Grupos	População	Características principais
1	3.130.249	muito pobres com muito baixa escolaridade, muitos pretos e pardos e migrantes nordestinos recentes, péssimas condições urbanas e altíssimo crescimento
2	2.519.271	muito pobres, muito baixa escolaridade, muitos pretos e pardos e migrantes nordestinos recentes, condições urbanas ruins e alto crescimento
3	1.518.073	muito pobres, muito baixa escolaridade, muitas mulheres chefes com baixa escolaridade, condições urbanas médias e sem crescimento
4	1.010.352	Classe média baixa pobre com baixa escolaridade, condições urbanas e alto crescimento
5	1.735.361	classe média baixa pouco preta, parda e migrante, com condições urbanas boas e com crescimento leve
6	3.321.056	classe média baixa pouco preta, parda e migrante, com condições urbanas boas e sem crescimento
7	1.468.915	classe média, pouco preta, parda e migrante e sem crescimento
8	806.033	classe média alta muito pouco preta, parda e migrante e em esvaziamento
9	683.159	classe alta muito pouco preta, parda e migrante e em esvaziamento
10	152.865	classe alta jovem muito pouco preta, parda e migrante e em crescimento
Total	16.383.284	

Fonte: elaboração própria a partir das áreas de ponderação do Censo de 2000.

CONCLUSÃO

Este artigo teve como objetivo principal demonstrar alguns aspectos que influenciam de um modo geral a população de Itaquaquecetuba. Esta cidade que embora pareça antiga com seus mais de 400 anos, foi no final do século XIX, adentrando o século XX, que ocorreu seu povoamento efetivo. Povoamento este caracterizado pela incorporação em seu território de uma grande massa de migrantes nordestinos que, segundo dados do site do próprio Município gera em torno de 85% da população.

Como não poderia ser diferente esta grande demandada se deu pelo fato de não conseguirem em seus lugares de origem condições necessárias para se estabelecerem economicamente.

A princípio este povo veio para São Paulo (Capital) em busca de empregos. O auge da produção do café, e também do setor industrial, tecnológico e comercial foi em grande escala os lugares de maior ocupação por eles. E graças a estes nordestinos, a economia paulista cresceu, e se tornou uma das mais importantes cidades do mundo. Só que nem tudo é flores, a cidade começava a inchar-se não comportando mais toda esta classe operária, começava-se então um intenso fluxo destes migrantes à destinar-se para as áreas periféricas da Capital, e como tal, Itaquaquecetuba foi uma destas que abarcou uma grande quantidade destes nordestinos. Parte desta grande população que mais uma vez migrava, agora do Centro para a Periferia, são pessoas que não tinham recursos financeiros para se estabelecerem na Capital e nem tão pouco boa instrução educacional, levando a cidade a ser uma das mais pobres do Estado de São Paulo, estabelecendo-se assim uma grande desigualdade social frente às demais cidades do Município.

A cidade embora poderia ser considerada por muitos desprovida de algumas assistências e necessidades básicas fornecidas pelo poder público, vem aos poucos se recuperando economicamente e socialmente.

Ela também é o que podemos chamar de um cantinho do Nordeste, pelos costumes, hábitos e culturas presentes em sua população, pessoas que com o suor de seus rostos proporcionaram a cidade de São Paulo um lugar de muita importância no cenário mundial. E por tudo quanto vimos em sua simpatia, carisma, dedicação e força de trabalho dentre em breve, poderemos alcançar sim, o Status de uma grande e importante cidade.

REFERÊNCIAS

CANO, Wilson. Raízes da concentração industrial em São Paulo. Rio de Janeiro, Difel, 1977.

MARCUSE, P. (1996). Space and Race in the Pos Fordist City: the outcast guetto and advanced homelessness in the United States today in Mingion, E.(ed). Urban Poverty and the Underclass Oxford, Blackwell Publishers, p 176-216.

MOLLENKOFF J& CASTELLS M. (1991). Dual City. New York, The Russel Foundation.

QUEIROZ RIBEIRO, LC. (2000).O futuro das metrópoles. Rio de Janeiro, Revan/Fase.

SANTOS, REGINA BEGA. Migração no Brasil. São Paulo, Scipione, 1995.

TASCHNER, SP. & BOGUS, L. (2000). A cidade dos anéis: São Paulo in Queiroz Ribeiro, LC. (org). O futuro das metrópoles. Rio de Janeiro, Revan/ Fase. p 247-284

O DIREITO EDUCACIONAL NO BRASIL

ROGÉRIO GONÇALVES LOPES

RESUMO

O direito educacional no Brasil refere-se ao conjunto de normas, leis e políticas que regem o sistema educacional do país. Ele estabelece os direitos e deveres de alunos, professores, gestores e demais agentes envolvidos na educação.

Um dos principais marcos legais do direito educacional no Brasil é a Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como um direito de todos e um dever do Estado. Ela assegura o acesso à educação de qualidade, a igualdade de oportunidades, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.

Além disso, o direito educacional no Brasil conta com leis complementares como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que estabelece as bases e diretrizes para a educação brasileira, determinando a estrutura e organização do sistema de ensino.

Outro aspecto relevante do direito educacional no Brasil é a garantia de inclusão e equidade, com medidas que visam combater a discriminação e as desigualdades no acesso à educação. É dever do Estado promover a igualdade de condições para o acesso e

permanência na escola, assegurando adaptações curriculares, atendimento educacional especializado e outros recursos necessários para a inclusão de pessoas com deficiência, por exemplo.

O financiamento da educação também é abordado no direito educacional, determinando que o Estado deve garantir recursos públicos necessários para a oferta de uma educação de qualidade. Nesse sentido, estão previstos os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que busca promover a redistribuição de recursos para assegurar a equidade na oferta educacional.

Em suma, o direito educacional no Brasil busca garantir o acesso, a qualidade e a equidade no sistema educacional, estabelecendo direitos e responsabilidades de todos os envolvidos nesse processo. O cumprimento dessas normas é fundamental para a promoção da educação como um direito humano fundamental e para o desenvolvimento social e econômico do país.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO; EQUIDADE; INCLUSIVA; QUALIDADE.

1. INTRODUÇÃO

Direito educacional é um ramo do direito que trata das questões relacionadas ao direito à educação. Envolve uma série de normas e princípios legais que garantem a todos o acesso à educação de qualidade, equidade e inclusiva.

O direito educacional abrange tanto a legislação nacional quanto as normas internacionais relacionadas à educação. No Brasil, por exemplo, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Além da Constituição, existem outras leis específicas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece as diretrizes para a organização e o funcionamento do sistema educacional brasileiro. Também existem legislações estaduais e municipais que complementam as normas gerais.

O direito educacional também abrange questões como a inclusão de pessoas com deficiência, o acesso à educação infantil, básica e superior, a garantia de recursos e estrutura adequados às instituições de ensino, a proteção dos direitos dos estudantes e dos profissionais da educação, entre outros.

A área do direito educacional também pode abranger casos de violação do direito à educação, como evasão escolar, falta de vagas, discriminação e exclusão social, e atuar na defesa dos interesses dos estudantes e da qualidade do ensino.

Em suma, o direito educacional tem como objetivo garantir a todos o acesso à educação de qualidade, respeitando os direitos individuais e coletivos, promovendo a igualdade de oportunidades e contribuindo para o desenvolvimento humano e social.

"A educação é um direito de todos, com abrangência universal.

Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu 26º artigo, a educação primária é obrigatoriamente gratuita para todos, independentemente da idade, a pessoa pode ter acesso à educação e à alfabetização."

José Afonso da Silva, (2016 p. 121), "afirma que a democracia se realiza através da garantia de uma sociedade caracterizada pela realização de valores da

igualdade, liberdade e dignidade da pessoa humana."

2. DESENVOLVIMENTO

A educação inclusiva é um modelo educacional que busca garantir o acesso e a participação de todos os estudantes, seja qual for a sua condição física, intelectual, social, emocional ou cultural. É um conceito baseado no respeito à diversidade, que busca eliminar as barreiras que impedem o pleno desenvolvimento e inclusão de todos os alunos no sistema educacional.

Nesse contexto, a educação inclusiva visa promover um ambiente escolar que acolha e valorize as diferenças individuais, oferecendo recursos e estratégias pedagógicas adequadas para atender às necessidades de cada aluno. Isso envolve a adaptação de práticas, currículos e recursos educacionais de forma a garantir que todos os estudantes tenham igualdade de oportunidades de aprendizado e desenvolvimento.

A educação inclusiva vai além da integração dos alunos com deficiência no ensino regular, contemplando também questões de gênero, raça, etnia, classe social, orientação sexual e outras formas de diversidade. O objetivo é criar um ambiente de aprendizagem que estimule a convivência respeitosa, o diálogo intercultural e a promoção da igualdade de direitos para todos os estudantes.

Sim, o direito educacional abrange todas essas questões. Ele se refere ao conjunto de normas, princípios e políticas que garantem o direito à educação de qualidade para todos os indivíduos, independentemente de suas características, habilidades ou condições. Isso inclui a inclusão de pessoas com deficiência, garantindo que elas tenham acesso a uma educação inclusiva e de qualidade, e abrange o acesso à educação infantil, básica e superior, assegurando que todas as pessoas tenham oportunidades de aprendizado ao longo de sua vida. O direito educacional visa promover a igualdade de oportunidades na educação e combater a discriminação, buscando o pleno desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo.

O direito educacional abrange todas essas questões. Ele se refere ao conjunto de normas, princípios e políticas que garantem o direito à educação de qualidade para todos os indivíduos, independentemente de suas características, habilidades ou condições. Isso inclui a inclusão de pessoas com deficiência, garantindo que elas tenham acesso a uma educação inclusiva e de qualidade, e abrange o acesso à educação infantil, básica e superior, assegurando que todas as pessoas tenham oportunidades de aprendizado ao longo de sua vida.

O direito educacional visa promover a igualdade de oportunidades na educação e combater a discriminação, buscando o pleno desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo.

Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948.

Todo ser humano tem direito à instrução. ...

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. ...

Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

A relação entre ética, cidadania e educação inclusiva é crucial para a construção de uma sociedade justa e igualitária. A ética trata de princípios e valores que orientam o comportamento humano, levando em consideração questões como respeito, solidariedade, equidade e justiça.

Ao promover a educação inclusiva, que visa garantir o acesso e a participação de todos os estudantes, independente de suas características individuais, a escola contribui para a formação de cidadãos éticos. Isso porque a inclusão possibilita o convívio e o aprendizado com a diversidade, fortalecendo valores como a valorização da diferença, a empatia e a atenção às necessidades dos outros.

A educação inclusiva também desafia a discriminação e o preconceito, ao reconhecer e valorizar a dignidade de todos os seres humanos. Dessa forma, ao proporcionar um ambiente inclusivo, a escola estimula a capacidade de se colocar no lugar do outro, de reconhecer diferentes formas de ser e de lidar com a diversidade de maneira ética.

Além disso, a educação inclusiva promove a participação ativa de todos os estudantes nas atividades escolares, incentivando o exercício da cidadania. Através de práticas de inclusão, os alunos têm a oportunidade de exercitar a responsabilidade e a cooperação, desenvolvendo habilidades de colaboração, diálogo e resolução de conflitos.

É importante ressaltar que a relação entre ética, cidadania e educação inclusiva não se limita apenas ao ambiente escolar, mas estende-se para toda a sociedade. Ao formar cidadãos éticos, a escola contribui para a construção de uma sociedade igualitária, onde todas as pessoas possam exercer seus direitos e deveres, independentemente de suas características individuais ou de suas

necessidades.

A escola inclusiva é uma escola comum – ou regular – que acolhe todos os tipos de alunos, independente das diferenças. Nela, são criadas situações que favoreçam e respeitem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos (Ferreira, 2018, p. 4).

Na montagem e o desenvolvimento do plano de aula, o professor deve explorar as diversas possibilidades, "mediador e facilitador na organização dos alunos, de forma que possibilite uma melhor interação, mesmo em níveis tão diferentes, incluindo a todos, seja na educação física, capoeira, teatro ou qualquer outra proposta pedagógica" (Silva, Arruda, 2014, p. 6).

A relação entre Direito e democratização está relacionada ao papel do Direito no processo de promoção e garantia da democracia. O Direito desempenha um importante papel na consolidação dos princípios democráticos e no estabelecimento de um Estado de Direito.

Em uma sociedade democrática, o Direito é fundamental para garantir os direitos fundamentais dos cidadãos, a igualdade perante a lei, o acesso à justiça e a proteção dos direitos humanos. Além disso, o Direito também é responsável pela articulação e organização dos mecanismos institucionais e legais que permitem a participação popular nos processos políticos.

A democratização do acesso à justiça é outro aspecto importante da relação entre Direito e democratização. Isso implica garantir que todos os cidadãos tenham acesso igualitário aos tribunais e aos meios de resolução de conflitos, independentemente de sua posição social, econômica ou política.

Por fim, a democracia também influencia o Direito, especialmente no que diz respeito à produção legislativa e à interpretação das leis. Em um sistema democrático, as leis devem ser criadas de forma transparente, com a participação dos cidadãos e com respeito aos princípios democráticos. Além disso, a interpretação do Direito pelos tribunais e demais órgãos jurisdicionais deve levar em consideração os valores democráticos e os direitos fundamentais.

Em suma, o Direito desempenha um papel fundamental na democratização da sociedade, ao garantir a igualdade perante a lei, a proteção dos direitos fundamentais e a participação popular nos processos políticos. Ao mesmo tempo, a democracia também influencia o Direito, impactando na forma como as leis são criadas e interpretadas.

Direito e equidade são dois termos relacionados à justiça e ao exercício do direito. O direito refere-se a um conjunto de normas e regras estabelecidas pelo Estado para regular as relações entre os indivíduos e garantir a ordem social. Ele é baseado em leis que são criadas, promulgadas e aplicadas pelos órgãos competentes.

A equidade, por sua vez, é um princípio que busca alcançar a justiça de forma mais justa e igualitária. Ela se baseia no senso de justiça e igualdade, buscando soluções justas mesmo que não estejam previstas de forma expressa na lei. É uma forma de flexibilização e adaptação do direito às situações concretas, buscando evitar a rigidez excessiva do sistema legal.

Enquanto o direito se baseia na aplicação objetiva das normas, a equidade leva em consideração as particularidades e circunstâncias do caso, buscando soluções justas e satisfatórias para todos os envolvidos. É uma forma de interpretação flexível do direito, permitindo que a aplicação da lei seja adequada à realidade e justa para todos.

Dessa forma, pode-se dizer que o direito e a equidade são complementares. O direito estabelece as normas e regras gerais, enquanto a equidade permite uma aplicação mais justa e flexível dessas normas, levando em consideração a justiça e igualdade em cada situação específica.

O direito educacional é um ramo do direito que busca garantir o acesso igualitário à educação de qualidade para todos os cidadãos, independentemente de sua condição social, econômica, gênero, raça ou religião. Ele se baseia em princípios de equidade, que buscam garantir que todos tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento e crescimento por meio da educação.

A equidade no direito educacional significa que cada indivíduo tem o direito de receber uma educação adequada às suas necessidades e capacidades. Isso implica considerar as diferenças e desigualdades existentes na sociedade e implementar políticas e práticas educacionais que promovam a inclusão e o respeito à diversidade.

Uma das principais preocupações do direito educacional é garantir que nenhum grupo ou indivíduo seja discriminado ou excluído do sistema educacional. Isso inclui a necessidade de políticas de ação afirmativa, que buscam combater a desigualdade e proporcionar oportunidades de educação para grupos historicamente marginalizados, como pessoas com deficiência, negros, indígenas, pessoas de baixa renda, entre outros.

Além disso, a equidade no direito educacional também envolve a garantia de condições adequadas para a aprendizagem, como recursos materiais, infraestrutura, cur-

rículos adaptados e formação de professores qualificados. Isso implica em promover a qualidade da educação para todos, evitando disparidades entre diferentes regiões, instituições ou grupos sociais.

Nesse sentido, o direito educacional busca criar um ambiente propício para que todos os cidadãos possam se desenvolver plenamente e exercer seus direitos e liberdades fundamentais. Ele reconhece que a educação é um direito humano universal e essencial para o desenvolvimento pessoal, social e econômico de cada indivíduo, bem como para o progresso de uma sociedade como um todo.

Dessa forma, o direito educacional tem um papel fundamental na promoção da equidade, ao garantir que a educação seja acessível e de qualidade para todos. Isso contribui para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária, onde todas as pessoas tenham oportunidades e possam alcançar seu pleno potencial.

2.1 MATERIAL E MÉTODO

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

O Ideb agrega ao enfoque pedagógico das avaliações em larga escala a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O índice varia de 0 a 10. A combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino retiver seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema. O índice também é importante condutor de política pública em prol da qualidade da educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade para a educação básica, que tem estabelecido, como meta para 2022, alcançar média 6 – valor que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável ao dos países desenvolvidos.

O Ideb é um indicador sintético que relaciona as taxas de aprovação escolar, obtidas no Censo Escolar, com as médias de desempenho em língua portuguesa e matemática dos estudantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Desta forma, apresentam melhores resultados no Ideb os sistemas que alcançam, de forma concomitante, maiores taxa de aprovação e proficiência nas avaliações.

A divulgação do IDEB 2021 representa um marco importante, já que encerra o ciclo inicialmente estabelecido para a trajetória do indicador, conforme divulgado em decorrência do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007), seguindo a metodologia disponível publicamente no site do Inep (INEP, 2007a).

Os resultados do Ideb 2021 para escola, município, unidade da federação, região e Brasil são calculados a partir do desempenho obtido pelos alunos que participaram do Saeb 2021 e das taxas de aprovação, calculadas com base nas informações prestadas ao Censo Escolar 2021. O cálculo do Ideb 2021 segue a mesma metodologia proposta em 2007 e que vem sendo utilizada de forma inalterada ao longo dos anos, com o objetivo de manter a comparabilidade do indicador. Todavia, a pandemia do novo coronavírus teve grande impacto nas atividades escolares em 2020 e 2021 - conforme retratado nas duas edições da pesquisa

"Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil" realizada pelo Inep - e esse contexto deve ser considerado para uma adequada interpretação dos resultados do Ideb 2021. Dessa forma, apresentam-se a seguir algumas informações contextuais sobre a pandemia que buscam dar suporte à interpretação do indicador, com maior destaque ao impacto da pandemia nas taxas de aprovação. Ao final desse tópico, destacam-se mudanças no formato da divulgação - que visam dar enfoque para os resultados alcançados na edição 2021 - e o cuidado necessário ao realizar sua análise.

Ideb 2021, índice que mede a qualidade da educação brasileira, varia pouco em relação a 2019, mas dados são 'enganosos' é preciso ter cautela ao interpretar esta edição, porque estados que adotaram a aprovação automática dos alunos na pandemia podem ter índices artificialmente mais altos. Participação menor dos estudantes no Saeb (prova de português e matemática) também inviabiliza comparações. (Por Luiza Tenente, G1,16/09/2022, G1).

NOTA INFORMATIVA DO IDEB 2021

2.2 RESULTADOS

Ministério da Educação
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Ensino Fundamental Regular - Anos Finais

Indicadores educacionais compostos por: Taxa de Aprovação, SAEB e IDEB por rede de ensino - Brasil - 2021.

Brasil	Rede	Taxa de Aprovação - 2021						Nota SAEB - 2021			IDEB 2021 (N x P)
		6º a 9º ano	6º	7º	8º	9º	Indicador de Rendimento (P)	Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)	
Brasil	**Total**	**95,7**	**96,2**	**95,1**	**95,6**	**96,1**	**0,96**	**258,59**	**260,41**	**5,32**	**5,1**
Brasil	Estadual	95,8	96,8	95,4	95,7	95,6	0,96	254,05	256,64	5,18	5,0
Brasil	Municipal	94,7	94,9	93,7	94,5	95,7	0,95	249,15	252,38	5,03	4,8
Brasil	Pública	95,2	95,7	94,5	95,1	95,6	0,95	252,04	254,88	5,12	4,9
Brasil	Privada	98,6	98,8	98,5	98,5	98,7	0,99	292,22	288,83	6,35	6,3

Ministério da Educação
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Ensino Fundamental Regular - Anos Iniciais

Indicadores educacionais compostos por: Taxa de Aprovação, SAEB e IDEB por rede de ensino - Brasil - 2021.

Brasil	Rede	Taxa de Aprovação - 2021							Nota SAEB - 2021			IDEB 2021 (N x P)
		1º ao 5º ano	1º	2º	3º	4º	5º	Indicador de Rendimento (P)	Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)	
Brasil	**Total**	**97,6**	**98,9**	**98,3**	**96,8**	**97,2**	**97,1**	**0,98**	**216,92**	**208,09**	**5,89**	**5,8**
Brasil	Estadual	97,8	98,6	98,5	96,8	97,9	97,4	0,98	219,49	211,31	6,00	5,9
Brasil	Municipal	97,2	98,0	98,1	96,2	96,6	96,5	0,97	210,88	202,63	5,68	5,6
Brasil	Pública	97,3	98,9	98,2	96,3	96,8	96,7	0,97	210,05	201,43	5,64	5,5
Brasil	Privada	99,1	98,9	99,1	99,1	99,2	99,2	0,99	250,45	240,58	7,12	7,1

Ministério da Educação
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Ensino Médio Regular

Indicadores educacionais compostos por: Taxa de Aprovação, SAEB e IDEB por rede de ensino - Brasil - 2021.

Brasil	Rede	Taxa de Aprovação - 2021						Nota SAEB - 2021			IDEB 2021 (N x P)
		Total	1ª	2ª	3ª	4ª	Indicador de Rendimento (P)	Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)	
Brasil	**Total**	**90,8**	**91,1**	**89,3**	**92,3**	**87,8**	**0,90**	**270,85**	**275,89**	**4,62**	**4,2**
Brasil	Estadual	89,8	90,4	88,1	91,2	88,2	0,89	262,37	269,54	4,41	3,9
Brasil	Pública	89,8	90,2	88,1	91,2	88,1	0,89	262,71	269,79	4,42	3,9
Brasil	Privada	98,5	97,9	98,4	99,3	83,2	0,94	322,25	314,46	5,92	5,6

3. CONCLUSÃO

Concluímos que o direito educacional é uma área do Direito que abrange todas as normas e princípios legais relacionados à educação. Seu objetivo principal é garantir o acesso universal à educação de qualidade, promovendo a igualdade de oportunidades e o pleno desenvolvimento dos indivíduos.

O direito educacional abrange tanto as questões referentes ao acesso à educação, como a matrícula nas escolas, a inclusão de pessoas com deficiência, o acesso à educação para as minorias, quanto as questões relacionadas à qualidade do ensino, como a formação dos professores, a estrutura das escolas, os recursos educacionais disponíveis, entre outros.

Além disso, o direito educacional também trata dos direitos e deveres dos pais, dos estudantes e dos profissionais da educação, como direito à liberdade de ensino, direito à participação na gestão da escola, direito à segurança e bem-estar na escola, entre outros.

Como qualquer outra área do Direito, o direito educacional está sujeito a constantes alterações e atualizações de acordo com as necessidades da sociedade e as demandas educacionais. É importante estar sempre atualizado e conhecer as leis e regulamentos que regem a educação em nosso país.

E a importância da sociedade e da comunidade que está no entorno das escolas, serem participativos das decisões e dos conselhos escolares, onde a democracia se faz presente ouvindo e dando voz ativa e interagindo com todo o corpo discente, alunos e os responsáveis, que fazem parte da formação e do preparo dos jovens para um caminho de aprendizagem e conhecimento, que assim pode abrir novas expectativas de um futuro promissor.

O direito educacional tem como objetivo garantir que todos os indivíduos tenham acesso a uma educação de qualidade, de forma equitativa e inclusiva. A educação é um direito fundamental e deve ser assegurada a todos, independentemente de sua origem, condição socioeconômica, deficiência ou qualquer outra forma de discriminação.

A equidade na educação significa que os recursos e oportunidades educacionais devem ser distribuídos de forma justa, levando em consideração as necessidades individuais de cada aluno. Isso implica em garantir uma educação de qualidade a todos, independentemente de sua condição socioeconômica, oferecendo apoio e recursos adicionais para aqueles que precisam.

A educação inclusiva, por sua vez, busca integrar todos os indivíduos na escola, independentemente de suas diferenças físicas, intelectuais ou sociais. Isso implica em eliminar barreiras e garantir que todas as crianças e jovens tenham acesso a uma educação de qualidade, participando plenamente dos processos educacionais e se beneficiando das mesmas oportunidades.

Para que o direito educacional seja efetivamente garantido, é necessário que haja políticas públicas e legislações que o respaldem, além de uma gestão participativa e democrática nas instituições de ensino. Também é importante promover a formação adequada dos professores, para que eles possam atender às necessidades de todos os estudantes, independentemente de suas particularidades.

Em resumo, o direito educacional busca promover uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva, assegurando que todos os indivíduos tenham acesso a oportunidades educacionais adequadas às suas necessidades. É um direito fundamental que deve ser garantido a todos, sem qualquer forma de discriminação.

REFERÊNCIAS

Constituição do Brasil, 1988. «Declaração de direitos do homem e do cidadão - 1789». Universidade de São Paulo. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. 1978. Consultado em 16 de setembro de 2012

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas;

Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Disponível <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 12 set. 2022.;

BRASIL. Ministério da Educação (MEC) / Conselho Nacional de Educação (CNE).

Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 dez. Seção 1, p. 52. Disponível em:< https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n2-de-10-de-dezembro-de-2020 293526006 >. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC) / Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 ago. Seção 1, p. 51, 2021a. Disponível <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucaocne/cp-n-2-de-5-de-agosto-de-2021-336647801 >. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CNE/CP nº 6, de 6 de julho de 2021. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 ago. Seção 1, p. 34, 2021b. Disponívelhttp://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=195831pcp006 21&category_slug=-

julho-2021-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 set. 2022. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Sinopse Estatística da Pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19 no Brasil - Educação Básica. Brasília, DF: Inep, 2021.

Disponível<https://download.inep.gov.br/dados_abertos/sinopses_estatisticas/sinopses _estatisticas_pesquisa_covid19_censo_escolar_2020.zip>. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

(Inep). Sinopse Estatística do Questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil - Educação Básica. Brasília, DF: Inep, 2022.

Disponívelhttps://download.inep.gov.br/dados_abertos/sinopses_estatisticas/sinopses_estatisti cas_pesquisa_covi d19_censo_escolar_2021.zip>. Acesso em: 12 set. 2022.

HOUVÈSSOU, G.M.; SOUZA, T.P.; SILVEIRA, M.F. Medidas de contenção de tipo lockdown para prevenção e controle da COVID-19: estudo ecológico descritivo, com dados da África do Sul, Alemanha, Brasil, Espanha, Estados Unidos, Itália e Nova Zelândia, fevereiro a agosto de 2020. Epidemiologia e Serviços de Saúde, v. 30, n. 1, e2020513, 2021. XI. INEP. Nota técnica: Metodologia utilizada para o estabelecimento das metas intermediárias para a trajetória do Ideb no Brasil, Estados, Municípios e Escolas.Inep2007a.Disponível https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as_metas/Nota_Tecnic a_n 2_metas_intermediarias_IDEB.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

INEP. Nota técnica: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Inep 2007b.Disponível:<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ide b/Nota_Tecnica_n1_con cepcaoIDEB.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

SILVA, L.L.S.; LIMA, A.F.R.; POLLI, D.A.; RAZIA, P.F.S.; PAVÃO, L.F.A.; CAVALCANTI, M.A.F.H.; et al. Medidas de distanciamento social para o enfrentamento da COVID-19 no Brasil: caracterização e análise epidemiológica por estado. Cadernos de Saúde Pública. v. 36, n. 9, e00185020, 2020.

Curso de Direito Constitucional Positivo (2022): Atualizado até a Emenda Constitucional nº 125/2022 Autores: José Afonso da Silva Páginas: 936 Disciplina: Direito Constitucional Coleção: Coedição Malheiros Edição: 44 Ano: 2022.

Reforma da Educação Profissional no Brasil: marcos regulatórios e desafios Professional Education Reform in Brazil: challenges and regulatory milestones Celia Regina Otranto Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro., Revista Educação em Questão, Natal, v. 42, n. 28, p. 199-226, jan./abr. 2012.

Muito Além do Jardim- Educação e Formação nos Mundos Rurais, Célia Regina Otranto* Eliane Fazolo*,Editora: Edur, Ano: 2012,ISBN: 9788580670431.;

FIORILLO, CELSO ANTONIO PACHECO. 30 anos de direito ambiental constitucional. In: Conferência Nacional da Advocacia Brasileira, 2018, São Paulo. Em Defesa dos Direitos Fundamentais: Pilares da Democracia, Conquistas da Cidadania. Brasília: Ordem dos Advogados do Brasil Conselho Federal, 2018. v. 5. p. 141-153.

FERREIRA, Felipe. Educação inclusiva: quais os pilares e o que a escola precisa fazer? Atualizado em: 29 de agosto de 2018. Disponível em: https://www.proesc.com/blog/educacao-inclusiva-o-que-a-escola-precisa-fazer/. Acesso em: 2 jun. 2019.

BATISTA, Leticia Alves; CARDOSO, Maykon Dhones de Oliveira. Educação Inclusiva: desafios e percepções na contemporaneidade. Revista Educação Pública, v. 20, nº 44, 17 de novembro de 2020. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/44/educacao-inclusiva-desafios-epercepcoes-na-contemporaneidade

REVISTA EDUCAÇÃO. A sete passos da inclusão. Postado em: 9 de janeiro de 2014. Disponível em: https://www.revistaeducacao.com.br/a-sete-passos-da-inclusao/. Acesso em: 4 jun. 2019.

SILVA, Ana Paula Mesquita da; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. O papel do professor diante da inclusão escolar. Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 5, nº1,

2014.Disponívelem: http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/A na_Paula.pdf. Acesso em: 8 maio 2019.

https://www.gov.br/inep/pt-br - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira | Inep;

CRIAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – IFETs Celia Regina Otranto 1 Publicado pela Revista RETTA

(PPGEA/UFRRJ), Ano I, nº1, jan-jun 2010, p. 89-110

https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/09/16/resultados-do-ideb-2021-indiceque-mede-a-qualidade

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSANGELA MARIA DOS SANTOS

RESUMO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como objetivo central o desenvolvimento pleno da criança. Nessa etapa, a criança tem a oportunidade de ouvir inúmeras histórias infantis que despertam o seu imaginário e que contribuem positivamente para o seu desenvolvimento cognitivo, social e psicológico. Através da contação de história a criança desenvolve sua própria linguagem, que permite a ela viajar pelo imaginário criando seus próprios personagens, através do tempo e do espaço. A literatura infantil é rica em conhecimentos o que permite que a criança desenvolva o gosto pela leitura e que expresse a sua opinião seja através da oralidade ou desenhos, tendo um papel essencial na construção de valores e na formação da criança como ser humano. Nesse processo o professor desempenha papel fundamental como mediador e contador das histórias. No intuito de explorar a importância e as contribuições da contação de histórias na Educação Infantil, para crianças de 4 e 5 anos, através de pesquisas bibliográficas, esse trabalho foi desenvolvido, tendo como foco principal o objetivo de conscientizar os leitores sobre a importância de ouvir e contar histórias durante a infância.

Palavras-chaves: Histórias; Educação Infantil; Aprendizagem

ABSTRACT

Early Childhood Education, the first stage of Basic Education, has as its central objective the full development of the child. At this stage, the child has the opportunity to hear countless children's stories that awaken their imagination and contribute positively to their cognitive, social and psychological development. Through storytelling the child develops his own language, which allows him to travel through the imaginary creating his own characters, through time and space. Children's literature is rich in knowledge which allows the child to develop a taste for reading and to express their opinion either through orality or drawings, having an essential role in the construction of values and in the formation of the child as a human being. In this process, the teacher plays a fundamental role as a mediator and storyteller.

In order to explore the importance and contributions of storytelling in Early Childhood Education, for children of 4 and 5 years, through bibliographical research, this work was developed, having as main focus the objective of making readers aware of the importance of listening and telling stories during childhood.

Keywords: Stories; Early Childhood Education; Learning.

INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil as crianças são despertadas, através de histórias, ações lúdicas e jogos, a praticar suas capacidades motoras, fazer descoberta e iniciar o processo de alfabetização, nesta etapa a criança desenvolve a socialização, adquirindo as primeiras noções de convivência, e aprimora seu desenvolvimento intelectual, motor e cognitivo.

A literatura tem um papel essencial na Educação Infantil, permitindo a formação de valores e conscientização dos seres em formação. A literatura infantil engloba vários gêneros textuais que contribuem para motivar o imaginário das crianças e aguçar a curiosidade, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo das mesmas.

Para Abramovich (2005, p.16):

[...] é importante para a formação de qualquer criança ouvir, muitas histórias...Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo.

Na Educação Infantil as crianças ouvem histórias contadas pelo educador diariamente, a forma como essas histórias são contadas, o ambiente criado para esse momento, os recursos utilizados despertam a curiosidade e o aguçam o interesse das mesmas.

A literatura infantil permeia a Educação Infantil possibilitando que a criança viaje pelo mundo imaginário e de fantasias e que despertando o interesse pela leitura. Na Educação Infantil as histórias contadas pelo educador fazem parte do cotidiano da criança, permitindo que a mesma conheça novos lugares, diferentes personalidades, viaje pelo imaginário, construa valores, amplie o vocabulário, aprenda a ter o gosto pela leitura, entre outros.

De acordo com Busato (2003, p. 45-46):

Contar histórias para formar leitores, para fazer da diversidade cultural um fato, valorizar as etnias, manter a história viva, para se sentir vivo, para encantar e sensibilizar o ouvinte, para estimular o imaginário, articular o sensível, tocar o coração, alimentar o espírito, resgatar significados para a nossa

existência e reativar o sagrado.

Dessa forma, contar história desde a Educação Infantil possibilita a criança o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e diversas aprendizagens, despertando sentimentos, criatividade, maior sensibilidade em relação ao cotidiano, diversas emoções, dentre outros aspectos.

A atuação do educador, como contador das histórias na Educação Infantil, é de extrema importância, cabe a ele escolher as histórias de acordo com a faixa etária das crianças e os recursos que contribuirão para que o ambiente seja adequado no momento da contação, tornando o momento especial e rico em aprendizagens.

No intuito de explorar a importância da contação de histórias, suas contribuições no desenvolvimento das crianças e as literaturas que permeiam a Eduação Infantil esse artigo foi desenvolvido, utilizando-se de pesquisas bibliográficas e da experiência como educadora nessa etapa básica da Educação.

Educação Infantil

A regulamentação e a democratização da Educação Infantil são recentes e as alterações e aprimoramentos são frequentes. A Emenda Constitucional 59/2009, tornou a Educação Infantil obrigatória a partir dos 4 anos e a Lei 12.796/2013 alterou alguns artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996).

A Educação Infantil no Brasil passou a ser reconhecida como fator importante na constituição do indivíduo e institucionalizada a partir da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

De acordo com o artigo 29 da LDB, alterado pela Lei 12.796/2013:

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

Nesse sentido, a LDB coloca a criança como sujeito de direitos em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela. A Educação Infantil passou a ser um direito da criança.

A Educação Infantil, desde 1998, segue o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), um documento equivalente aos Parâmetros Curriculares Nacionais que embasa os demais segmentos da educação Básica.

O RCNEI define que o papel da Educação Infantil é cuidar e educar a criança. Cuidar da criança em espaço formal, contemplando a alimentação, a limpeza e o lazer (brincar), e educar, sempre respeitando o caráter lúdico das atividades, com ênfase no desenvolvimento integral da criança.

Educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens, orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança (BRASIL: RCNEI, 1998, p.23).

O “cuidar” significa uma parte integrante da educação, cuidar da criança é, sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades (BRASIL: RCNEI, 1998, p. 25).

Entende-se que o cuidar é muito mais do que realizar os cuidados com higiene, alimentação, sono, etc., inclui o cuidar, propiciando o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, o desenvolvimento da sensibilidade, das habilidades sociais, a curiosidade, e proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras, a fim de que a criança possa desenvolver suas capacidades.

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos (RCNEI, 1998, p.24).

Portanto, o cuidado auxilia no desenvolvimento das capacidades cognitivas da criança, e nas potencialidades afetivas, emocionais, sociais, corporais, estéticas e éticas. Para cuidar de uma criança em um contexto educativo é necessário a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas.

O educador deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias das crianças com as quais trabalha respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização. O educador é o mediador entre crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. (MONTEIRO, 2002, p. 5)

Na Educação Infantil o educador precisa conhecer as necessidades infantis, para

sando, através da expressão de seus sentimentos e da interação com os colegas. Mesmo os contos retratando histórias que fogem da realidade, elas são importantes para a formação de identidade da criança, pois apresentam modelos de estruturas sociais e comportamentos que permitem a discussão de valores.

As fábulas são narrativas curtas e divertidas, tendo como personagens animais ou objetos que agem como se fossem pessoas e elementos como a natureza e seres mágicos. A fábula apresenta no final da história uma moral que tem como objetivo principal transmitir algum ensinamento ou realizar uma crítica.

Para Bagno (2006, p. 52):

[...] as fábulas podem ser um importante aliado, tanto para o trabalho pedagógico com a língua oral, a leitura e a língua escrita, quanto para um trabalho numa perspectiva sociológica e antropológica, já que oferecem esquemas de análise e ou explicação para um sem-número de comportamentos sociais e de traços de personalidade dos indivíduos.

Nesse sentido, as fábulas podem contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita da criança. Ao ouvir as histórias com animais falantes a atenção e curiosidade da criança são despertadas, elas querem conhecer o encerramento da história, que, normalmente, traz ilustrações que permitem à criança observar e compreender melhor a fábula.

Os poemas e as poesias são gêneros que despertam inúmeras sensações, sentimentos e a imaginação, não somente nas crianças, mas a todos sem distinção de idade e classe social. A leitura de poemas e poesias permite a criança brincar com as palavras, com a sonoridade e recriar através do lúdico suas sensações e sentimentos. De acordo com Paes (1996, p.24-25):

[...] A poesia tende a chamar a atenção da criança para as surpresas que podem estar escondidas na língua que ela fala todos os dias sem se dar conta delas. Por exemplo, a rima, ou seja, a semelhança dos sons finais entre duas palavras sucessivas, obriga o leitor a voltar atrás na leitura. Esta passa então a ser feita não linha após linha, sempre para frente, como na prosa, e sim num ir e vir entre o que está adiante e o que ficou atrás. Com isso, desautomatiza-se a leitura e se direciona a atenção para o conjunto de significados do texto, não apenas para a sequência deles.

A maneira como ocorre a leitura de poemas e poesias tem o poder de despertar o interesse das crianças, a entonação destacando as rimas, as onomatopeias, os versos, podem desencadear diversos sentimentos e pensamentos, além de aguçar a criatividade e o imaginário.

Quando se fala de literatura, fala-se de uma relação bastante estreita entre leitor e leitura. O leitor, no momento da leitura, ativa sua memória, relaciona fatos e experiências e entra em conflito com seus valores. Nesse aspecto a

Literatura Infantil torna-se uma grande aliada da escola em suas várias

possibilidades: divertindo, estimulando a imaginação, desenvolvendo o raciocínio e compreendendo o mundo (BARROS, 2013, p. 21).

A diversidade de gênero literário a ser trabalhado na Educação Infantil contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e intelectual da criança, cabendo ao educador nessa etapa, como mediador da aprendizagem, proporcionar o acesso dos mesmos às crianças.

Contação de histórias

A contação de histórias faz parte da cultura de inúmeros povos sendo transmitidas de geração a geração, tendo um papel muito importante na vida das pessoas, muitos adultos se recordam de histórias que ouviram na infância e recontam para os filhos. As lembranças da infância, fase que marcou a vida, os remetem a momentos de alegria e sentem prazer em compartilhar as mesmas histórias que ouviram.

De acordo com Chaves (1963, p.21),

Todos apreciam uma boa história, mas muita pouca gente conhece o valor real dela. Muitos que a usam para diferentes fins, como entreter, despertar atenção ou descansar a mente, ignoram que, mesmo quando usada com estes objetivos em vista, a história é um elemento poderoso na formação do caráter daqueles que a ouvem [...]. Podemos afirmar que o valor real da história é ser instrumento educativo e deste ponto de vista, atende às necessidades humanas em todos os seus aspectos.

Ouvir histórias é prazeroso em qualquer idade, principalmente, em uma roda de conversas. Para as crianças não é diferente, quando o educador faz a roda para contar a história, os olhos das crianças estão fixos nele e toda a atenção voltada para saber o que acontecerá na história contada. As aprendizagens que acontecem nesse precioso momento contribuem para que as crianças aprendam a lidar com diferentes questões do cotidiano e a apreciar o hábito da leitura, no entanto, tudo isto requer habilidade do educador em contar as histórias.

A promoção de conversas em torno da leitura e da escuta partilhada de histórias, aumenta, assim, a possibilidade do aluno, não apenas de compreender, mas de apreciar histórias, e para tanto, a mediação da profes-

sora é fundamental. (BRANDÃO; ROSA, 2011, p.43).

A roda de conversa após a contação de história contribui no desenvolvimento da linguagem, ampliando o vocabulário da criança e o desenvolvimento do cognitivo, principalmente, quando a criança expõe seu ponto de vista e opinião, servindo como mecanismo para identificar o quanto a criança se envolveu e quais aprendizagens foram construídas.

Segundo Baldi,

É preciso alimentar a imaginação dos alunos, compartilhar leituras com eles e oferecer lhes experiências de fruição para que descubramos encantos da literatura como forma de arte, que possibilite conhecerem melhor a si mesmos, ao mundo e aos que os cercam, para que se tornem pessoas mais sensíveis, mais críticas, mais criativas. (BALDI, 2009, p.8 apud SILVA; RISSO, 2012, p.27-28).

A contação de história estimula a imaginação e a fantasia, e possibilita que a criança compreenda o mundo que a cerca. Dessa forma, são inúmeros os benefícios da exploração dos gêneros textuais na Educação Infantil, para tanto é preciso certa habilidade de como ou de quem conta as histórias.

O momento da contação de história precisa ser planejado pelo educador, o mesmo precisa escolher o ambiente adequado e os recursos a serem utilizados, selecionar as histórias de acordo com o interesse das crianças, criar um clima de encantamento, de envolvimento entre as crianças e o conto, utilizando gestos e vozes diferentes, mostrando as imagens do livro, pausando, criando intervalos, respeitando o tempo para o imaginário da criança, deixando que as mesmas criem seus próprios personagens.

Segundo Bomtempo (2003, p.33), "a leitura feita pelo professor em voz alta, em situações que permitem a atenção e a escuta das crianças, fornece-lhes um repertório rico em expressões e vocabulário facilitando a interação da criança com a linguagem escrita". As estratégias utilizadas pelo educador são de suma importância, o educador na posição de contador de histórias, passa a ser o mediador de todo conhecimento a ser passado para criança, precisa escolher a forma que contará a história, utilizar a criatividade para prender a atenção e inserir a criança na história.

A professora que lê ou conta histórias na Educação Infantil está contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e para a socialização de seu grupo, ampliando seu repertório de experiência e sua competência sociocomunicativa. Ser capaz de ouvir traz o potencial de ser capaz de dizer. (BRANDÃO; ROSA, 2011, p. 37).

As aprendizagens que podem ser desenvolvidas através da contação de histórias são imensuráveis. No momento da contação o educador trabalha a oralidade, a espontaneidade, a socialização, e a coordenação motora da criança, proporcionando momentos ímpares, de expressão, de imaginação, de jogo simbólico, que contribuem para o desenvolvimento da linguagem visual e escrita das crianças.

O educador precisa estar atento em diferenciar o processo de ler do de contar história, ambos têm impactos diferentes no processo de aprendizagem das crianças. A contação de história requer habilidades do educador que provocarão modificações na forma de leitura, o mesmo poderá utilizar entonação, gestos, expressões faciais, entre outros recursos que contribuirão para prender a atenção das crianças e despertar o interesse.

Segundo Pires (2011, p. 20):

O professor tem papel fundamental na mediação entre a criança e a literatura. Cabe ao professor incluí-la em seu planejamento, pois é ele que traçará os passos iniciais no espaço escolar, incentivando e aguçando a curiosidade das crianças e contribuindo para desenvolver o hábito da leitura na criança.

Nesse sentido, o ato de contar histórias dever ter uma intencionalidade, o educador precisa escolher o gênero a ser trabalhado na e a forma que será contada. Esses fatores são determinantes para que o educador, como mediador do processo de aprendizagem consiga atingir os objetivos propostos.

A utilização dos recursos como teatro, fantoches, fundo musical, entre outros podem tornar o momento da contação de histórias atraente, prazeroso e criativo, envolvendo a criança, tornando o momento mágico para ela.

A contação de histórias na Educação Infantil permite ao educador contribuir para o desenvolvimento pleno da criança, contribuindo não somente para que aprendizagens sejam construídas, mas na formação social da criança, permitindo que sejam construídos ou reforçados valores éticos e princípios morais que são essenciais para a vida em sociedade.

Considerações finais

A literatura infantil é um tema muito abordado na área da educação e está em constante desenvolvimento. A exploração dos gêneros textuais na construção de aprendizagens tem se ampliado, assim como a forma de leitura dos mesmos, dando espaço para a contação de histórias.

Na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, fase em que a criança

constrói aprendizagens que as acompanharão ao decorrer de sua vida, o contado com histórias infantis podem causar impactos positivos na formação e no desenvolvimento cognitivo das crianças, permitindo que as mesmas usem a imaginação, ampliem a linguagem oral, aprenda valores éticos e morais, construam conhecimento.

Na contação de histórias, o educador precisa desenvolver habilidades que contribuam para construção de aprendizagens, planejando e utilizando de diferentes formas para realizar a contação, bem como de recursos que tornem o momento mágico e encantador para a criança. O educador como mediador da aprendizagem, poderá proporcionar momentos ímpares de expressão, de imaginação, de jogo simbólico, entre outros.

A contação de histórias na Educação Infantil possibilita a formação de futuros leitores, de pessoas capazes de respeitar a diversidade, de cuidar do outro e de viver em sociedade, ou seja, contribui para o desenvolvimento pleno da criança: cognitivo, emocional e social.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. São Paulo:

Scipione, 2005.

BAGNO, Marcos. Fabulas Fabulosas. In: CARVALHO, F. A. M.; MENDONÇA, H. R. (Org.). Salto para o futuro: práticas de leitura. Brasília: Ministério da Educação. 2006.p. 52.

BARROS, P. R. P. D. B. A contribuição da literatura infantil no processo de aquisição de leitura. 2013. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/56015.pdf>.

Acesso em: 15 jul. 2023.

BETTELHEIM, B. A Psicanálise dos Contos de Fadas. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BOMTEMPO, Luiza. Alfabetização com sucesso. 2ª Ed. Contagem: Oficina

Editorial, 2003.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza (Orgs). Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRASIL. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Alterada pela Lei 12.796 de 04 de abril de 2013.

_____ Referencial curricular nacional para a educação infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília:

MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.

BUSATTO, Cléo. Contar e Encantar – pequenos segredos da narrativa. Petrópolis: Vozes, 2003.

CHAVES, Otília O. A arte de contar histórias. 3 ed. Rio de Janeiro: Confederação Evangélica do Brasil, 1963.

MONTEIRO, Borges. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. São Paulo: Cortez, 2002.

PAES, J. P. Poesia para crianças: um depoimento. São Paulo: Giordano, 1996. p. 4-25.

PIRES, O. Contribuições do ato de contar histórias na educação infantil para a formação do futuro leitor. Maringá, 2011.

SILVA, Greice Ferreira da e ARENA, Dagoberto Buim. O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária. Álabe, n. 6, dezembro de 2012, p. 5.

SILVA, GiselleT.; RISSO, Luciana. “Conta outra vez!”: literatura infantil na escola. Unifil-Centro universitário Filadélfia.Londrina.2012.

VIEIRA, Giane Bezerra. Alfabetizar letrando: investigação-ação fundada nas necessidades de formação docente. Tese de Doutorado. UFRN. Programa de pós-graduação em Educação. Natal: UFRN/PPBGEd, 2010.

O CONTEÚDO NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

ROSENILDA BESSA DE JESUS BRANDÃO

RESUMO

Esse artigo pretende trazer informações a respeito dos conteúdos durante o processo ensino aprendizagem. Por intermédio do conhecimento, dos conteúdos que são ensinados nas escolas - e das formas de fazê-lo - "abrimos" aos alunos as janelas da realidade, do presente, do passado e do futuro. Passou o tempo em que estes eram quase os únicos existentes; agora, as fontes de informação e experiência são variadas e poderosas. Mas isso não torna o conhecimento e como trabalhar com ele na escola menos importante. Mudou seu "conteúdo" e seu significado. Não é mais missão da escola transmitir ou dar acesso à informação, mas fazer com que os alunos a transformem em conhecimento, participar da reelaboração da cultura, de forma ativa e crítica.

Palavras-chave: Conhecimento; Cultura; Crítica.

INTRODUÇÃO

Ao contrário do que tem sido costumeiro - e ainda é para uma boa parte do corpo docente, principalmente no ensino médio - o conhecimento não deve ser considerado como "algo a aprender", mas sim como "matéria-prima para o pensamento". Conhecimento são estruturas ou sistemas de pensamento sobre o mundo e sobre nós mesmos. Acessá-lo significa acessar a compreensão, permitindo que os alunos compreendam seu mundo e sejam capazes de agir sobre ele, significa emancipá-los para que o conhecimento lhes permita fazer seus próprios julgamentos em vez de depender dos outros.

Em suma, um conhecimento deve ser relevante, que mobilize as capacidades intelectuais e afetivas, satisfazer as necessidades de compreensão e explicação do ser humano que continua a ser o motor do seu desenvolvimento. Portanto, não há exigência mais óbvia e "natural" do que pedir que aquele que levamos para a escola cumpra a mesma função.

Agora, isso nos força a reconsiderar muitas coisas, já que estamos falando de uma escola universal e obrigatória, devemos diversificar as fontes de conhecimento, o que significa que as disciplinas acadêmicas não podem ser as únicas possíveis.

Por outro lado, é essencial - com base nos requisitos mencionados - selecionar aquele conhecimento, proveniente de disciplinas científicas ou de qualquer outro campo, com maior potencial explicativo e criativo, ou seja, capaz não apenas de nos permitir compreender o mundo, mas também de problematizá-la. E da mesma forma, modificações terão que ser introduzidas na forma de organizar esse conhecimento. Se queremos que seja relevante, que os alunos cuidem, que os "afete", deve ser articulado em torno de problemas, temas que façam sentido para os alunos, que lhes permitam conectar e reestruturar o que já sabem com o que lhes oferecemos; que têm incentivos para fazer o esforço de investigar, analisar, questionar (se).

O conhecimento que manejamos na escola é um produto específico dela, qualitativamente diferente daquele outro de onde vem, seja nas disciplinas científicas, na realidade social ou em qualquer outro lugar, porque tanto suas características, como seu significado e sua função são completamente diferentes.

As soluções devem passar pela inovação, pela experimentação, pela proposição de alternativas que terão de ser postas em prática, analisadas, remodeladas em uma busca permanente. E provavelmente, sempre

insatisfatório e melhorável porque é preciso se pronunciar, se posicionar, diante de múltiplos dilemas.

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO

Poderíamos dizer que a avaliação é a "pedra de toque" do ensino, não no sentido de testar a autenticidade, força e coerência de dois princípios pedagógicos que supostamente nos orientam. Defende-se que a escola deve estimular a reflexão, a crítica e a participação e depois e validada por meio de questões a serem pré-preenchidas por cópia do texto e por meio de exames onde são solicitadas dadas e nomes mais longos, é evidente que é verdade que o norte não é manifesto, mas aprendido mecanicamente memorizado, uma transcrição rotineira e acrítica.

Na maioria das vezes, no sistema educacional, os docentes avaliam os discentes sem processar, primeiramente, com os instrumentos adequados, as medidas oportunas. É o caso daqueles professores que já vão logo emitindo um juízo de valor sobre o aluno, sem antes, metodicamente, tentar esgotar os registros dos desempenhos que, integrada e organicamente, justificam tal juízo. "Este aluno não tem jeito para estudar". "Aquele outro aluno é um indisciplinado incurável".

"Ah, este não participa de nada". (RO-

MÃO, 2001, p. 76)

A avaliação aponta para o que é realmente valioso na escola, pois implica para os alunos, no último ano, passar ou não passar no curso e, muitas vezes, colocar-se numa hierarquia de qualificações, com possível transcendência para o futuro.

Revisar as formas de avaliação e seus conteúdos ajuda muito a esclarecer os valores em uso, aqueles realmente cumpridos, da ação pedagógica.

Na revista Magistério 4, o Presidente do MEC, Francisco José Soares afirma que:

A criança vai à escola para aprender. Aprender alguma coisa. Provavelmente coisas que ela não pode aprender em casa: uma palavra difícil, um conceito, uma experiência. É uma espécie de "instrução", aliás, uma palavra meio incorreta atualmente na educação. (SOARES, 2015, p.6)

Na escola, não são atendidos apenas os propósitos expressos dos professores, nem, além disso, os propósitos expressos da Constituição e das leis. Nesse quadro evidente, cruzam-se os propósitos confessados e não confessados de diversos setores e classes sociais, que se manifestam pela instituição como em outras instâncias da sociedade. Para avaliar, esses interesses podem ser impostos com força especial, devido às implicações do processo.

A discriminação, a justificação das desigualdades ou o controlo sobre os menos poderosos tendem a manifestar-se particularmente neste momento. Não se trata de um plano diabólico, mas sim de uma cadeia de imprensas, ideologias e ações ao longo do tempo.

Da mesma forma, a avaliação baseada em exercícios desprovidos de significado real, altamente educados, cheios de termos técnicos para memorizar, tende a desfavorecer ainda mais estudantes de setores de baixa renda, cujos países não podem ajudá-los, estudamos, cujas casas são privadas de livros ou periódicos e que, por essas e outras razões, temos muito mais dificuldade em aceitar um ensinamento pouco relevante e de convencionalismos que não conhecemos.

Pais, sistema de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para a outra. O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes. (LUCKESI, 1997, p.18)

Além disso, ou controle social muitas vezes, faz parte da avaliação, ganhando pontos e reconhecimento por comportamentos mais submissos a rituais e normas estabelecidas, cuja principal razão de ser é incutir obediência cega e respeito inquestionável ao status quo.

Melchior (2004, p. 39) nos diz que a

[...] avaliação deve ser realizada mediante a obtenção de informações precisas, em etapas sistemáticas, sobre os conhecimentos do indivíduo e de sua formação. O conhecimento é expresso pelos seus desempenhos frente às tarefas propostas. As atitudes expressam a formação e os valores do indivíduo. As aprendizagens estão relacionadas e condicionadas tanto pelo ambiente de aprendizagem vivenciado na escola como pelas propostas de atividades. A avaliação deve ser um mecanismo regulador da prática educativa, através da compreensão de si mesma e da tomada de decisões a partir dos seus resultados.

Por fim, ou sem sucesso, a qual ou um dos alunos é impurizado por uma constelação de circunstâncias sociais e escolares, toma-se como justificativa para a saída precoce do sistema educacional. Não é a escola que deixa de ajudar as crianças, não é o sistema social que nega oportunidades às crianças, são eles, seus próprios filhos, que são culpados pela repetência e/ou deserção, por não conseguirem superar o mínimo padrões.

Devemos estar atentos para que, ao se realizar uma ação avaliativa, para que ela não seja tomada por aqueles interesses minoritários mais poderosos que, pela dinâmica social, distorcem a vida escolar a seu favor, independentemente do que o educador perceba.

Uma escola deve ser um mundo cultural rico que oferece às crianças múltiplas experiências de formação, e deve utilizar uma avaliação em contextos naturais, concebida como mais um suporte na aventura da aprendizagem. A avaliação como auxílio é um desafio, pois é mais sutil e complexa do que verificar e qualificar.

Uma avaliação profunda do conhecimento das crianças também revela onde as estratégias pedagógicas têm sido mais sucedidas. E onde apresentam necessidades de reorientação, por não terem conseguido ajudar suficientemente as crianças na sua aprendizagem.

Também pode esclarecer deficiências na infraestrutura escolar, inconvenientes nos planos de estudo, falta de recursos para a aprendizagem, ou aspectos negativos na organização escolar e o "ambiente" não pre-

dominante na escola, entre outros aspectos fundamentais.

As mudanças implementadas no campo educacional transformaram profundamente o processo de avaliação.

É importante levar em conta a reflexão em conjunto com o feedback dos alunos para que possam avançar e progredir no seu desempenho, na sua aprendizagem. Pode se ter estratégias muito boas, fazer atividades muito divertidas, situações de avaliação muito motivadoras, mas se não gerenciar ou analisar constantemente os resultados ou analisar a informação, o processo fica pela metade.

O professor deve questionar constantemente como está fazendo, como se modificar, sempre pensando no andamento da aprendizagem dos alunos porque tudo isso também nos leva a tomar decisões que nos aproximem do objetivo, dar feedback e refletir, tomar decisões para fazer ajustes.

A avaliação faz parte do ensino e, neste momento inédito, é também central para rever e fortalecer as propostas pedagógicas implantadas e para se conseguir uma melhor organização da atividade de professores, alunos e famílias.

Entre outros aspectos, a avaliação pode ser realizada de forma qualitativa considerando se os alunos têm conseguido manter o vínculo com a escola e seus professores; se estão tendo acesso às propostas de ensino; resolver as atividades propostas; levantar dúvidas, questionar, opinar; aprofundar os conhecimentos específicos sobre as diferentes disciplinas e realizar atividades educativas de forma autónoma, sozinho ou com outras pessoas que os acompanhem.

Uma avaliação deve ser proposta como atividade reflexiva tanto do ato de ensinar quanto do ato de aprender, ou seja, uma avaliação de ação e compromisso que permita avançar na melhoria das Instituições e na qualidade da educação, que ajude a desvendar as pequenas e grandes inconsistências e superá-las.

Em suma, a avaliação deve ter um caráter formativo, que informe sobre possíveis reorientações, ajude a estabelecer prioridades, clarifique melhor os objetivos e promova uma utilização mais eficiente dos recursos. A avaliação deve servir para ver os desequilíbrios de determinadas políticas, e tem de se tornar um elemento de reflexão individual e coletiva sobre o que fazemos e sobre o que somos, para ser o que dizemos que queremos ser.

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para atuar como docente na Educação Infantil deve se ter um olhar instrumentalizado e potencializado para perceber na escuta um "canal" que, se bem exercido, poderia dar voz e vez às crianças e aos bebês e mostrá-los como seres potentes, únicos e protagonistas do próprio aprendizado.

Como corrobora FREIRE (2007) procurar entender as linguagens das crianças, assim como identificar os seus pensamentos e desejos representa uma condição base para que os docentes produzam resultados altamente positivos em relação a busca do comportamento inclusivo relacionado com o protagonismo infantil desenvolvido pelas crianças das séries iniciais do ensino fundamental no país.

A lei de diretrizes e bases da educação nacional criada ainda no final do século XX mais precisamente em 1996 reconheceu esta necessidade dos professores educadores do ensino regular elaborar os seus planejamentos de aulas direcionados a educação infantil com os objetivos primeiro de buscar este processo de inclusão e do protagonismo das crianças.

Na Revista Magistério 3, A doutora em Educação Suely Amaral Mello (2014), corrobora a respeito das crianças e suas aprendizagens:

As crianças aprendem desde que nascem, mas aprendem de um jeito próprio em cada idade. Quando nos preocupamos em perceber aquilo que o bebê é capaz de fazer desde pequenininho – em vez de olhar apenas aquilo que ele ainda não consegue fazer -, percebemos como o bebê se relaciona com o mundo que o rodeia por meio do olhar, do gesto, do movimento, por meio daquilo que vê, pega, leva à boca, explora. É esse o sentido do aprender quando a criança é pequeninha. (2014, p.46)

Para BARBOSA (2008) a pré-escola no Brasil está procurando transformar o seu conceito onde sempre predominaram as condições assistencialistas e afetivas que não exige qualificação acadêmica dos profissionais professores e também não busca transformar o comportamento das crianças que apresentam dificuldades de aprendizado através dos métodos pedagógicos da escuta que é possibilitado pela atividades escolares que propõem o desafio para estas crianças poderem pensar e opinar dentro da sala de aula.

Como mostra VEIGA (2001) sem as transformações que foram provocadas a partir da lei de diretrizes e bases a educação infantil no país não teria evoluído e estaria num patamar de atraso comparado as nações subdesenvolvidas que não tem uma educação infantil de base de qualidade para as crianças.

Assim para promover uma educação inclusiva e o protagonismo infantil que é mostrado como uma condição relevante no

comportamento da formação educacional das crianças que frequentam o ensino de base das séries iniciais deve ter a frente profissionais capacitados para a condução da organização das didáticas direcionada para este público infantil.

Sobre esta condição dos profissionais entender a fala e o pensamento das crianças da educação infantil para que possam desenvolver o seu comportamento, a opinião de KINNEY (2009) é bastante relevante quando ressalta que;

Os profissionais educadores ao desenvolver os seus planos de aula devem ser direcionados para as condições que possibilitam entender as principais necessidades deste público infantil, compreender as suas formas de comunicação e a partir destas condições procurar alinhar a sua didática de acordo com as especificidades e capacidades de cada criança (Kinney).

São estas condições que o projeto de ensino encontra a sua justificativa e os objetivos a serem cumpridos que é procurar desenvolver estratégias que possibilitam os professores alcançarem o desenvolvimento do comportamento dentro da sala de aula deste universo de alunos da formação educacional infantil.

SENGE (2005) defende que a didática apresentada deve ser preparada de modo que possa buscar explorar as potencialidades de cada criança e assim promover a inclusão e o ensino que faz realmente surgir as transformações tão necessárias para construir cidadãos com personalidades e opiniões próprias.

Deve se observar neste contexto que o modelo de ensino da educação infantil que está sendo idealizado para este projeto educacional da linha de pesquisa da docência não é definitivo e acabado, pois leva em consideração que para colocá-lo em prática em países como o Brasil necessita de ajustes constantes de forma periódica para que possa ser adaptado a nossa realidade cultural em relação a educação infantil praticada em cada região do país.

E o primeiro passo rumo a esta transformação é procurar capacitar de forma adequada os nossos profissionais educadores no sentido de procurar entender as diversidades de linguagens que este público infantil tem a capacidade de produzir.

Observa se a partir da experiência desenvolvida em diversas regiões do país vem mostrar de forma acentuada que a criatividade das crianças apresenta uma grandeza infinita e que precisa de profissionais da educação com capacidade para ser explorada e produzir resultados capazes de provocar transformações na sua personalidade.

Outra observação importante é que apesar de algumas experiências isoladas que está sendo praticada no Brasil em relação ao modelo de ensino infantil que está sendo proposto no projeto de ensino a educação para crianças no país ainda vai demorar muito para alcançar este estágio de qualidade, principalmente quando se trata de ensino público devido aos problemas estruturais sociais e culturais que fazem parte da formação educacional das crianças.

Como mostra VEIGA (2001) visualizar a criança na sua formação de base como sujeito crítico e construtor de pensamento e ideias, principalmente como elemento integrante da sociedade faz parte do papel do professor educador dentro da realidade do ensino aprendizagem moderno.

E um dos instrumentais mais indicados para exercer esta proposta é lançar mão da interdisciplinaridade, onde as mais diversas disciplinas tem como função dentro deste processo pedagógico de complementar os conhecimentos impostos aos alunos.

OS DIFERENTES TIPOS DE ESPAÇOS

Para compreender o ser humano é preciso tentar entender a sua historicidade e a sua geograficidade, por isso a importância de se conhecer o significado dessas palavras. Na definição da professora Marieta Nicolau:

Historicizar: significa o processo de compreensão da história seja de ordem econômica, cultural, social ou política considerando também seus antecedentes.

Implica também conhecer e entender o indivíduo a partir de sua história e experiência de vida.

É também importante que a escola vá propiciando espaços de ressignificação constantes dessa história individual de forma que o indivíduo possa compreender-se em sua singularidade e na complexidade das relações que o envolvem.

Geograficidade: significa compreender o lugar através de suas necessidades existenciais, quais sejam, localização, posição, mobilidade, interação com os objetos e/ou com as pessoas. O lugar é o espaço da existência e coexistência."

A criança se socializa através dos conhecimentos adquiridos em seu meio ambiente. A partir do momento que começa a frequentar a escola, em seu período de Educação Infantil, a criança vai formando a sua identidade, seus valores vão sendo transformados ao mesmo tempo em que outros vão sendo assimilados, ela já se sente parte integrante no tempo e espaço.

Na escola ou fora dela os brinquedos e brincadeiras estão intimamente ligados ao processo de socialização infantil, pois através

deles as crianças aprendem a brincar com o tempo e o espaço, assumem papéis diversos na sociedade, começam a conhecer jogos e brincadeiras tradicionais que faziam parte da infância e história de seus pais e percebem que elas próprias reinventam e reconstroem a sua história.

A professora Marieta Nicolau enfatiza que "os brinquedos e as brincadeiras são fios condutores de nossas reflexões sobre a compreensão de mundo pelas crianças" e ilustra com dois exemplos:

Exemplo 1

Nicolau (2003, p.20) lembra que na apresentação da obra Os dois de Brasis, de Jacques Lambert (19590, publicada pelo INEP, há uma referência a

Euclides Da Cunha quando o grande escritor brasileiro afirmou: "uma viagem no Brasil implica, frequentemente, não apenas um deslocamento no espaço, mas também no tempo."

A autora nessa mesma obra, apresenta outra afirmação sobre a área educacional focalizando na cultura brasileira, tão enriquecida, de local para local.

Esta constatação nos remete à necessidade de buscar um planejamento de atividades flexíveis na Educação Infantil, de modo que se considere que:

- cada criança e as pessoas que com ela interagem têm suas próprias

histórias,

- cada grupo de crianças mostra interesses peculiares;

- cada grupo de crianças retrata valores diversos e aproveita mais ou menos a troca de ideias que acontece no cotidiano da creche e da pré-escola.

A Educação Infantil propicia para a formação de pessoas cidadãs a partir de sua contribuição social.

Exemplo 2

Pacheco (2002, p. 2) considera em sua obra "A criança e o lúdico" que o brincar é visto como sonhar, ser livre, fantasiar, recriar, descobrir, construir... é o jeito de viver o mundo, é o jeito de ser. Brincando, a criança é um ator participativo e é construtora de sua história, pois é através do jogo enquanto mecanismo imaginário que a criança realiza todos os seus desejos, mesmo que o mundo real impeça."

A organização do tempo na Educação Infantil

Tempo na definição do dicionário Aurélio é "a sucessão dos anos, dos dias, das horas etc., que envolve, para o homem, a noção de presente, passado e futuro: o curso do tempo. Momento ou ocasião apropriada para que uma coisa se realize".

Para os adultos organizarem o tempo é uma estratégia fundamental devido ao acúmulo de funções no seu dia- a- dia. Para a criança a organização do tempo faz com que ela consiga desenvolver suas atividades de forma independente sem a dependência de um adulto, contribuindo para o seu amadurecimento.

A professora Neide Noffs verbaliza que para que a rotina seja organizada é necessário:

"Favorecer a interação entre as crianças; trabalho com grupo- classe, subgrupos, em que as iniciativas tanto da criança como a do professor sejam alteradas;

Propiciar situações em que a criança possa tomar decisões, escolher qual ação ela quer vivenciar;

Propiciar situações de trabalho em diferentes espaços- sala de aula, pátio, excursões, salas- ambientes;

Propiciar situações de planejamento/ execução/ organização do espaço/ de registro/ de recreações livre e dirigidas/ de ações espontâneas/ ou dirigidas, enfim, participar de atividades diversificadas utilizando diferentes linguagens;

Identificar os materiais de que a classe dispõe: materiais didáticos, brinquedos, jogos etc.;

Organizar a rotina com a própria criança, por meio da questão: o que vamos fazer hoje?"

Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI, 1998), o tempo pode ser organizado em três modalidades: atividades permanentes, sequência de atividades e projetos de trabalho.

Zabalza (1998) determina que "o espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais, para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração. Já o ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações estabelecidas no mesmo."

As noções de localização e de orientação devem estar presente na vida dos indivíduos e também serem incorporadas na construção progressiva de espaço, em diferentes visões.

Para Ostetto (2002) a elaboração da rotina deve ser de cinco referenciais de planejamento a seguir:

"Planejamento baseado em listagem

de atividades;

Planejamento em datas comemorativas;

Planejamento baseado em áreas de desenvolvimento;

Planejamento baseado em temas;

Planejamento baseado em conteúdos organizados por áreas de conhecimento."

De acordo com Madalena Freire (2002) em sua obra "A paixão de conhecer o mundo" retrata que a rotina de trabalho deve conter o objetivo de situar as crianças num espaço e num tempo definidos e concretos:

A gente vai para o parque, depois do lanche, não é?

Já chegou a hora da mãe chegar? (referindo-se à hora da estória);

Depois do parque é que vem a história, não é?

Já acabou a roda? Vamos desenhar?

Ficamos tanto tempo na roda que chegou até a hora do lanche.

A hora da história constitui-se num indicador de tempo: está perto da mãe chegar.

De acordo com os relatos de Madalena Freire, o cotidiano da escola deve ser importante para propiciar uma rotina de modo rígido, podendo ser flexível durante o dia de acordo com o interesse das crianças.

Recomendações na organização do tempo

Para a professora Neide Noffs música é uma excelente ideia quando é preciso mudar de atividade na rotina diária, pois as crianças nunca querem parar o que estão fazendo, recomenda também evitar sinais agressivos como apito e gritos pois tendem a soar como punição.

Depois de algumas reflexões sobre a organização do tempo e do espaço; a seguir tratarei de algumas considerações importantes para o desenvolvimento das crianças como: o panorama para a Educação Infantil; O espaço para a infância como contexto de aprendizagem e a estrutura da sala de aula.

Muitas vezes os educadores passam por situações com crianças entre doze e vinte e quatro meses se agredindo principalmente através de mordidas ou com grupos de crianças a partir dos três anos brigando quando estão brincando, comendo ou tomando banho. Isso acontece porque é difícil dar atenção a todas ao mesmo tempo, percebe-se assim que é preciso dar um tempo de espera para atendê-las nas suas diversas atividades pois sempre há crianças mais experientes que não conseguem esperar a sua vez.

A professora Ana Maria Mello diz que "é preciso refletir sobre a organização do tempo e do espaço nas unidades de Educação Infantil. Precisamos analisar as oportunidades para as crianças se apropriarem do mundo que estão inseridas. Devemos observar as crianças que ficam na escola de 5 até 10 horas para vermos se elas conseguem fazer amigos, brincar, ouvir história e músicas, dormir com o sossego do tempo da infância."

O tempo não será nosso inimigo desde que não seja usado de forma a nos manter prisioneiros a ele.

Tomemos como exemplo uma creche; as crianças não precisam necessariamente almoçarem na mesma hora muito menos dormirem na hora em que lhes são mandadas. Muitas vezes o espaço não é utilizado de maneira apropriada para crianças e adultos levando em conta também que os espaços na educação pedem reformas de pintura, jardinagem, brinquedos seguros, areia limpa etc.

O PAPEL DOCENTE NA ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA

A participação do professor na organização da sala de aula é fundamental, pois ele introduz suas intenções educativas e seu método de trabalho para a criação de um ambiente com contexto de aprendizagem.

Nessa tarefa o professor deve considerar além de seu projeto educacional, os recursos e as condições como os espaço, a iluminação, o piso, o mobiliário, as salas, o número de alunos etc., para decidir que tipo de atividade possa desenvolver com seus alunos. Deve selecionar os recursos que possam ser utilizados na atividade.

O espaço pedagogicamente elaborado pelo professor deve conter outros aspectos de seu planejamento para uma possível observação e avaliação em relação a sua possibilidade de influenciar a conduta da criança. É papel do professor observar reflexivamente para avaliar se a configuração do ambiente responde de maneira eficaz às propostas educativas assumidas.

A avaliação e a revisão do ambiente devem ser feitas pelo professor em diferentes momentos. A autora apresenta outros tipos de recursos que devem ser desenvolvidos pelo professor logo no início do ano letivo.

O processo contínuo de avaliação pode resultar na necessidade de se reformular o projeto educacional, ou a organização do ambiente, ou de simplesmente aperfeiçoá-la. Tanto um quanto o outro requerem do educador uma contínua reflexão sobre suas intenções educativas."

A instituição de Educação Infantil precisa conter espaços adequados para o desenvolvimento de diversas atividades e também para a eliminação de barreiras arquitetônicas.

Outro fator referente da escola é o tamanho do pátio que as crianças brincam e de seus recursos. São fatores que o professor deve considerar para o planejamento e a construção do espaço.

Lina recorre a Zabalza para a importância do espaço que pode favorecer ou dificultar o desenvolvimento das atividades educativas. O ambiente deve ser próprio ou limitante de acordo com a sua organização e os objetivos e métodos educacionais como sendo "contexto de aprendizagem".

Considerando que a noção de espaço escolar envolve os objetos distribuídos em determinados lugares e a relação que se estabelece entre eles e as pessoas que o frequentam, a autora propõe que sejam levados em conta três aspectos na organização dos espaços da instituição de Educação Infantil:

Aspectos que interferem na tomada de decisão do professor

Serão apresentados os elementos contextuais, os modelos pedagógicos, os elementos pessoais e o planejamento didático.

Elementos Contextuais

Os elementos contextuais são divididos em macro contexto (ambiente e escola) e micro contexto (salas e espaços anexos).

No macro contexto são lembradas as condições climáticas como o frio, o calor, a quantidade de chuva, existência de espaços cobertos e espaços abertos como fatores que devem ser levados em conta pelo educador quando planeja o espaço.

No macro contexto também são encontrados os recursos do ambiente como os espaços naturais existentes, sobre os quais o professor pode transformá-los em contexto de aprendizagem.

Os elementos do micro contexto são a sala de aula e os espaços anexos que apresentam em seu planejamento os elementos estruturais, o mobiliário e os materiais.

Os elementos estruturais da sala de aula são aqueles usados na organização das atividades e também a existência de espaço anexo, a dimensão da sala, a posição das janelas, a existência e a localização de pontos de água, a existência de armários embutidos ou estantes fixas, o tipo de piso.

O mobiliário interfere na organização do espaço devido à sua quantidade- excesso e falta- e algumas propriedades que facilitam a locomoção e a transformação do ambiente de acordo com as necessidades da criança.

Os tipos de materiais existentes na sala de aula devem estar ao alcance das crianças para provocarem a autonomia sem risco algum. E também devem ser colocados aos poucos para a realização dos projetos que estão sendo desenvolvidos.

Modelos Pedagógicos

O segundo elemento para a tomada de decisões são os modelos pedagógicos que são de interesse do professor e das políticas públicas.

Para Lina o modelo educativo do professor é referente a sua prática do ensino, a sua formação cultural e profissional, sua experiência etc.

De acordo com Lina que o modelo educativo das políticas públicas interfere na organização dos espaços, através de suas diretrizes educacionais determinadas e a escola deve adaptar os seus alunos a essas diretrizes.

Elementos Pessoais

Outro elemento para a tomada de decisões do professor em relação a organização do espaço refere-se as pessoas envolvidas: crianças e professores.

Em relação a criança o professor deve considerar alguns aspectos importantes como: idade, necessidades e características dos locais de onde procede.

A idade da criança está relacionada a sua autonomia. E através das características da criança que o espaço e os materiais devem ser adaptados para que a criança possa manipulá-los com segurança e que também sejam estimulantes para elas.

As necessidades da criança são variáveis de acordo com a idade. Estas necessidades podem ser biológicas, afetivas e sociais. Os espaços devem permitir o descanso e ao mesmo tempo propiciar atividades intensas, devem também guardar semelhança com o lar da criança, para que esta não note a diferença e não sofra muito e que atendam às necessidades dos meninos e meninas.

As características dos locais de onde procedem oferecem alguns elementos para que o professor possa decidir quais as atividades que devem ser desenvolvidas para a organização do espaço.

A escolha das atividades deve conter "dupla função" - de interesse da criança e de possibilitar novas experiências. Quando os materiais e as atividades são conhecidos pela criança, o professor deve auxiliá-la para a ampliação de seu olhar e aprender a diver-

sificá-lo. Quando os materiais e as atividades são novos devem provocar novas experiências. É de extrema importância conhecer as características do ambiente, do qual as crianças vieram para organizar as atividades e o espaço que atendam essa dupla função.

Além do modelo educativo que o professor adota, outras características influenciam também nas suas decisões: seus valores, sua ideologia, sua experiência profissional e a sua criatividade etc.

Modelo Didático

O último elemento para a tomada de decisões que interfere na organização do espaço refere-se ao Modelo Didático adotado pelo professor. A organização da sala deve ser observada pelo professor para o desenvolvimento de suas definições metodológicas. Se pretende trabalhar "com cantos, oficinas, unidades didáticas, centros de interesse, método de projetos."

Para o desenvolvimento das atividades o espaço deve estar organizado para que o professor possa distribuir os materiais e as atividades para as crianças de modo organizado. As decisões sobre o projeto pedagógico devem conter a metodologia usada pelo professor, a fim de definir como deve estar organizado o espaço como uma estrutura de estímulos e de oportunidades para as crianças expandirem suas experiências.

Critérios de organização do espaço

São propostos alguns critérios para orientar a organização dos espaços para as crianças brincarem. Estes critérios devem favorecer a escolha, a autonomia, a segurança, o atendimento das necessidades da criança e sua formação ética e estética.

É através desses princípios que a autora propõe que as salas estejam organizadas por áreas de atividades que possibilitem a escolha dos objetos pelas crianças. Essas áreas facilitam a autonomia da criança e devem ser de entendimento fácil.

Outro aspecto que pode facilitar o desenvolvimento da autonomia da criança refere-se à acessibilidade do mobiliário e do material. Para que o educador possa trabalhar em grupo é necessário que ele de liberdade para a criança desenvolver a sua autonomia.

Os mobiliários e os materiais devem estar organizados de modo que a criança tenha uma maior segurança em manuseá-los.

A autora sugere algumas diversidades para atender as necessidades da criança:

Diversidade de áreas- dividida em dois momentos: uma diversidade muito estruturada, na qual a atividade indica como deve ser feita esta atividade e uma outra diversidade pouco estruturada que permite a realização desta atividade de várias maneiras;

Diversidade de agrupamentos- possibilita que as atividades possam ser feitas com todo o grupo ou em grupos pequenos;

Diversidade de posição corporal- possibilita que as atividades sejam

feitas de diferentes maneiras como: sobre a mesa, sentado, de pé, deitado no chão etc.;

Diversidade de conteúdo- as atividades devem estar relacionadas com as atividades propostas no projeto curricular da escola como: de comunicação, jogos, expressão plástica, movimento etc. e de "gestão e serviço" como: exposição de trabalhos, armazenamento de material, lavabo etc.

Outra sugestão referente a organização da sala de aula é a questão estética, a fim de transformar a sala agradável e ao mesmo tempo educar "a sensibilidade artística da criança". Propõe que seja harmoniosamente colorida, original, criativa e personalizada (com a participação do aluno, para que reflita sua identidade) e que ainda inclua réplicas de obras de arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores é uma prática que precisa de um compromisso ativo, pois sendo tão dinâmica exige atualização constante, ou seja, cada professor deve ter boa formação e preparo, e ter alta capacidade pedagógica, pois os desafios do ensino exigem técnicas atuais para ensinar as pessoas com diferentes formas de entender a informação.

Além disso, para ser professor é preciso ter vocação, ou seja, ter vontade de desenvolver suas aulas, ser proativo na didática que administra e sentir paixão por conseguir mais.

Um professor pesquisador é aquele que participa da articulação das teorias presentes em suas próprias práticas, com base no conceito de interdisciplinaridade, que se baseia em combinar várias disciplinas, para interligá-las e, assim, potencializar as vantagens de cada uma, evitando o desenvolvimento de ações isoladas, dispersas ou fracionadas.

Para ele, a pesquisa é uma busca e investigação sistemáticas aliadas à autocrítica que exige a união de fato entre teoria e prática, entre saber e fazer.

Todos os professores podem continuar a desenvolver-se na sua vida profissional de acordo com a sua formação académica, experiência, responsabilidade, desempenho e competências. Algumas dessas formações

podem ser, bacharelado, mestrado, doutorado ou especializações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Fernando José. A expansão da aula essencial. Revista Magistério 2. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo. 2014.

_____. O resgate de aula essencial. Revista Magistério 1. Secretária Municipal de Educação. São Paulo. 2014.

BARBOSA, M. C. S. HORN, M. G. S. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREIRE, Madalena. A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

KINNEY, L.; WHARTON, P. Tornando visível a aprendizagem das crianças.

Porto Alegre: Artmed, 2009.

LUCKESI, Cipriano. Avaliação da aprendizagem escolar. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997. 180 p.

MELCHIOR, Maria Celina. O sucesso escolar através da avaliação e da recuperação. 2. ed. Porto Alegre: Premier, 2004. 101 p.

MELLO, Sueli Amaral. Os bebês como sujeitos no cuidado e na educação na escola infantil. Revista Magistério 3. Secretária Municipal de Educação. São Paulo. 2014.

ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação dialógica: desafios e perspectivas. 3. ed.

São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001. 136 p.

SOARES, Francisco José. Currículo e Avaliação; Diálogo Necessário. Revista Magistério 4. Secretária Municipal de Educação. São Paulo. 2015.

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto Político Pedagógico: Uma construção coletiva. 2ª edição São Paulo: Papirus, 2001.

A LINGUAGEM MUSICAL COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SANDRA IZABEL ADÃO SALVIANO

RESUMO

A linguagem musical é uma forma de expressão que instiga a ampliação da percepção e da consciência porque permite vivenciar e conscientizar fenômenos e conceitos diversos possibilitando diferentes formas de observar, sentir, produzir, explorar, criar e expressar-se. Por ser uma das formas de representação simbólica do mundo, a música em sua diversidade e riqueza, permite-nos uma sensibilidade outra. De maneira significativa, a música contribui para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, auditivas e linguísticas, tecendo um percurso de aprendizagens que estimulam o desenvolvimento integral, logo, as ações promovidas influem em todo processo de aprendizagem mediante as experiências e interações fomentando um caminho de possibilidades e sensibilidades, pois com base nas experiências, as crianças vão construindo e compartilhando olhares, saberes e fazeres. Nesse percurso de aprendizagens individuais e colaborativas o ambiente escolar é rico em possibilidades interativas; criativa/ imaginativas e expressivas. Contudo o trabalho com a música instiga tanto a liberdade imaginativa e a criatividade imaginativa, quanto à construção das iniciativas das crianças e da subjetividade em um percurso de experiência e experimento que consiste em explorar, criar e ampliar os caminhos e os recursos para o fazer musical.

Palavras-chave: Linguagem musical; Infância; Aprendizagem.

ABSTRACT

Musical language is a form of expression that instigates the expansion of perception and consciousness because it allows experiencing and raising awareness of different phenomena and concepts, enabling different ways of observing, feeling, producing, exploring, creating and expressing oneself. As it is one of the forms of symbolic representation of the world, music in its diversity and richness allows us a different sensitivity. Significantly, music contributes to the development of cognitive, auditory, and linguistic skills, creating a learning path that stimulates integral development. Therefore, the actions promoted influence the entire learning process through experiences and interactions, fostering a path of possibilities and sensibilities, because based on experiences, children build and share views, knowledge, and actions. In this path of individual and collaborative learning, the school environment is rich in interactive possibilities; creative/ imaginative and expressive. However, working with music instigates both imaginative freedom and imaginative creativity, as well as the construction of children's initiatives and subjectivity in a path of experience and experiment that consists of exploring, creating, and expanding the paths and the resources for making music.

Keywords: Musical language, Childhood and Learning.

INTRODUÇÃO

A música evoca sentimentos e emoções, inspirando reações e sensações, bem como diferentes formas de observar; sentir; pensar; criar; imaginar e produzir possibilitando o desenvolvimento de habilidades importantes para o desenvolvimento integral. Na infância a música encanta e possibilita diferentes formas de exploração desse ambiente sonoro e dinâmico.

Além de provocar emoção, a música exerce papel fundamental na educação infantil, pois a linguagem musical é auricular, baseada em três elementos indispensáveis: som, movimento e timbre ou qualidade sonora possuindo simbologia própria entre a prática musical, desenvolvimento auditivo, cognitivo e linguístico.

A linguagem musical no processo de ensino apresenta-se como um instrumento metodológico e pedagógico de significativa importância, pois amplia as possibilidades de aprendizagem dinamizando o processo, proporcionando um estado agradável de bem-estar contribuindo com a saúde emocional.

O ambiente escolar é rico em possibilidades de interações; aprendizagens individuais e coletivas. Desse modo é preciso que o cotidiano escolar na educação infantil ofereça à criança um ambiente musical educativo que proporcione a descoberta, a pesquisa, o encantamento e a exploração, considerando-a como um ser plural que se comunica e dialoga com o mundo a sua volta.

É possível promover um conjunto de práticas que tornem a experiência com a música mais significativa, por meio de diferentes formas de sensibilização, apreciação, produção, representação, exploração musical, sonora, corporal despertando emoções, a imaginação, a criatividade, afetos, habilidades e muitas vezes talentos represados.

Esse trabalho visa mostrar a importância da linguagem musical na Educação Infantil, destacando a potência da multiplicidade de experiências que a mesma promove, auxiliando as crianças no amplo desenvolvimento de diferentes habilidades sendo de extre-

ma importância para a reflexão, apreciação e a produção durante o aprendizado.

DESENVOLVIMENTO

A música é uma linguagem universal que possibilita a liberdade expressiva, promove o equilíbrio, desperta a sensibilidade proporcionando um estado agradável de bem-estar e enriquecendo o desenvolvimento global sendo de grande importância no desenvolvimento físico, emocional e cognitivo tanto na infância, quanto na fase adulta.

A exploração musical vai muito além da arte de combinar sons, essa linguagem possibilita conexões, visto que por meio dela é possível se expressar com som; ritmo; letras; movimentos corporais, entre outras formas, transmitindo emoções e sentimentos. A música é em especial uma forte presença artística na cultura e pode ser considerada uma das artes que mais influenciaram na cultura.

Essa forma de expressão integra, tanto o divertimento e a possibilidade de expressão, quanto o desenvolvimento integral contemplando as dimensões; intelectuais; sensoriais; motoras; linguísticas e cognitivas. Tanto na infância, quanto na idade adulta a linguagem musical potencializa as aprendizagens por meio da multiplicidade de experiências que a mesma contempla.

A linguagem musical como suporte de aprendizagem, contribui significativamente para integrar as diversas áreas de conhecimento, pois é uma ferramenta que cria condições para explorar o mundo, proporcionando ricas experiências de como relacionar-se com os recursos, instrumentos, objetos sonoros, corporeidade consigo mesmo e com os outros.

A experiência promovida pela musicalização permite o desenvolvimento da capacidade de expressar-se de modo integrado, logo, um ambiente musical rico em possibilidades de exploração, precisa ser compreendido como um recurso expressivo, um processo que envolve sentimentos e emoções, podendo ser vista como uma fonte enriquecedora de aprendizagens proporcionando o fluir da liberdade.

A familiarização com a linguagem musical, com a exploração de som e ritmo, possibilidades sonoras, através de jogos e recreações comtempla o universo sonoro no qual o aprendizado musical pode chegar de maneira significativa às crianças. O despertar musical na educação infantil, desde o berçário, é uma riqueza incalculável para a formação da criança.

A música como excelente instrumento didático-pedagógico é capaz de provocar grandes avanços em ambiente escolar. Ela é essencial no processo de liberdade expressiva e criatividade imaginativa, possibilitando maneiras originais de sentir, produzir, apreciar e expressar-se. Através dessa vivência é possível contribuir com a formação de futuros ouvintes, artistas, professores de música, produtores musicais e pessoas com a sensibilidade apurada.

Sendo músico ou não, todos podem aprender com a música, pois a música é linguagem; é sentimento; é emoção; é liberdade. A aprendizagem explicita da música, instiga, provoca, sensibiliza, impulsiona as aprendizagens, por meio das práticas que a integram. Desse modo, o teatro musical é uma das opções, por meio da encenação de peças, do canto, da dança, ou da exploração de instrumentos sonoros é possível dar vida aos personagens e situações.

Gardner (1994) aponta que:

Qualquer indivíduo normal que teve uma exposição frequente à música pode manipular o som, o ritmo e o timbre para participar com algumas habilidades de atividades musicais, incluindo a composição, o canto ou a execução de instrumentos. Howard Gardner (1994)

O trabalho com a música contribui para a formação integral do ser humano e hoje um grande número de pesquisas comprova os benefícios e as dimensões que o trabalho com a música pode proporcionar em termos de desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

Logo, música e a infância se relacionam de modo expressivo e dinâmico podendo contribuir para uma educação mais crítica, criativa e lúdica, ampliando as percepções de mundo. Nessa relação, os estímulos musicais podem oferecer ricas e significativas vivências às crianças, despertando atitudes curiosas e aumentando, por consequência, a disponibilidade para a aprendizagem.

A música traz muitos benefícios no desenvolvimento infantil, ouvir, cantar, dançar e praticar aulas com objetos que produzem sons ou instrumentos musicais pode ajudar, e muito, no crescimento saudável dos pequenos. Envolver a música como instrumento pedagógico possibilita a ampliação de olhares, saberes e fazeres na infância contribuindo significativamente para o amplo desenvolvimento.

Na infância a garantia dos direitos de aprendizagem deve ser concebida, logo explorar as múltiplas linguagens e promover ações que contemplem a multiplicidade de experiências direcionadas ao fazer musical, a escuta e a musicalização potencializam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor em um percurso de experiência e experimento no qual de forma lúdica e interativa dê mais qualidade ao processo educacional em si.

Nesse percurso de desenvolvimento o ambiente escolar contribui significativamen-

te por ser um espaço rico em possibilidades de aprendizagens, sendo assim o cotidiano escolar na educação infantil contempla práticas integradas que envolvem contextos lúdicos e interativos articulados as aprendizagens colaborativas.

Na escola e por meio das ações que permeiam o cotidiano ao envolver a música como instrumento pedagógico é possível conhecer e preservar tradições musicais bem como conhecer a produção musical de outros povos e culturas, e de igual modo, explorar, criar e ampliar os caminhos e os recursos para o fazer musical.

Ao trabalhar com a música, as brincadeiras cantadas, jogos baseados principalmente, na voz, no gesto corporal, no movimento e na criação tecem caminhos para a expressividade, possibilitando um trabalho voltado para o desenvolvimento do potencial criativo, comunicativo, interpretativo e expressivo partindo da expressão espontânea das crianças, não apenas com atividades dirigidas.

Nesse caminho, a melodia, o ritmo e os sentimentos que as canções despertam são um convite para que a gente se mexa. Esse estímulo é benéfico para a criança, pois aperfeiçoa a sua expressão corporal, além disso, a música também contribui para que as crianças possam extravasar os seus sentimentos e emoções.

Na educação infantil o processo de educação musical deve ser adaptado à realidade social em que a criança vive, respeitando seus tempos, ritmos e individualidades de modo a enriquecer o percurso de aprendizagens das crianças e contribuir com o desenvolvimento global integrando os vários níveis de conhecimento, de expressão: sensorial; relacional; afetiva; cognitiva e linguística.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional (1998):

È muito importante brincar, dançar e cantar com as crianças, levando em conta suas necessidades de contato corporal vínculo afetivos. Deve-se cuidar para que os jogos e brinquedos não estimulem a imitação gestual mecânica e estereotipada que, muitas vezes, se apresenta como modelo às crianças. (BRASIL. Referencial Curricular, 1998, p. 59)

Ao entrar no mundo dos sons e da música as crianças ampliam a sensibilidade à música; a capacidade de concentração; a coordenação viso motora, a acuidade auditiva, o equilíbrio emocional, as diferentes formas de interação entre os sujeitos, ambientes, materiais e outros atributos que colaboram na formação do indivíduo e no processo da aprendizagem significativa.

Ao vivenciarem momentos de musicalização, as crianças ampliam suas capacidades expressivas; corporais; cognitivas e expressivas. O contato com brinquedos sonoros e brincadeiras cantadas (re) significam o percurso vivido no qual, as crianças podem cantar; dançar; explorar objetos/ instrumentos sonoros, sons do corpo entre outros.

As práticas pedagógico-musicais ampliam as aprendizagens, por meio das práticas que permeiam o cotidiano escolar; da multiplicidade de experiências que a linguagem musical promove, bem como o uso de outros meios artísticos e sonoros para um desenvolvimento significativo.

Essa linguagem é uma ferramenta significativa de aprendizagem, pois além de contribuir com o desenvolvimento global, desperta o interesse, o entusiasmo e a participação ativa das crianças na educação infantil em um percurso de experiência e experimento de forma lúdica, interativa, divertida e dinâmica.

Ao explorarem as brincadeiras musicais, os sons da voz, dos objetos, do corpo e dos instrumentos se integram aos elementos sonoros, sendo descobertos e inovados pelas crianças. Desse modo música no espaço de educação infantil, integra ludicidade, interação, diversão e desenvolvimento configurando-se como um elemento importante que contribui para uma educação completa.

Os elementos auditivos e orais possuem papéis fundamentais na linguagem e esses elementos agem diretamente nas inteligências linguísticas e musicais. O trabalho com a música favorece a prática de aprender a aprender, em um movimento aspiral de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser em caminho rico em possibilidades expressivas.

Sobre o trabalho com a musicalização Bréscia (2003) afirma que:

O trabalho de musicalização deve ser encarado sob dois aspectos: os aspectos intrínsecos à atividade musical, isto é, inerentes à vivência musical: alfabetização musical e estética e domínio cognitivo das estruturas musicais; e os aspectos extrínsecos à atividade musical, isto é, decorrentes de uma vivencia musical orientada por profissionais conscientes, de maneira a favorecer a sensibilidade, a criatividade, o senso rítmico, o ouvido musical, o prazer de ouvir música, a imaginação, a www.conedu.com.br memória, a concentração, a atenção, a autodisciplina, o respeito ao próximo, o desenvolvimento psicológico, a socialização e a afetividade, além de originar a uma efetiva consciência corporal e de movimentação (BRÉSCIA, 2003, p. 15).

O trabalho com a musicalização é muito mais que ouvir ou produzir sons, ela contribui para estimular, nas crianças, o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade musical, do senso rítmico, da percepção auditiva, do prazer de ouvir e da consciência

corporal permitindo diferentes sensações, emoções despertando por sua vez diferentes formas de sentir, descobrir, expressar-se e encantar-se.

A música é uma forma de expressão viva e dinâmica, enfatizando esta enquanto um processo cognitivo importante para o desenvolvimento integral, se torna indispensáveis como ferramenta de aprendizagem, pois valoriza a liberdade de expressão, alimenta as emoções despertando diferentes pensamentos, sentimentos, percepções, sensações e reações, bem como as diferentes manifestações de expressão de uma cultura e de uma época histórica.

Essa produção, escuta e sintonia de sons, simultânea e sucessivamente, instiga movimentos, percepções, e ações traz melhorias para a saúde emocional, bem como o aumento da sensibilidade, também contribui para melhorar as capacidades de coordenação motora; concentração e memorização, principalmente, quando trabalhada de forma interativa, em harmonia com outras temáticas e linguagens.

É fundamental possibilitar o contato com a linguagem musical no ambiente escolar, pois promove o autoconhecimento, a autodisciplina, a paciência, melhora a concentração e a atenção, bem como a orientação e coordenação viso motora, diminuindo o estresse, melhorando a comunicação e a sensibilidade ajudando a criar vínculos.

Diante disso, o docente precisa pensar em ações pedagógicas que envolvam atividades criativas e concomitantes, incentivar a força criadora, considerar ritmos, individualidades, instigando e valorizando as descobertas, bem como as diferentes formas de sentir, pensar, criar, imaginar por meio de materiais expressivos, diferentes suportes, experiências diversas que envolvam plenamente os sentidos, possibilidades sonoras, corporais e visuais.

Diante dessa perspectiva de ações pedagógicas significativas para o desenvolvimento, existem inúmeras possibilidades de se trabalhar a música na educação infantil, logo a intencionalidade pedagógica, o planejamento permeado pelos interesses, necessidade e dificuldades, bem como a ampliação das aprendizagens serão norteadores das ações que permeiam o cotidiano escolar.

Os materiais podem ser diversos, não necessariamente é preciso dispor de materiais caros. Torna-se necessário, então, que as escolas organizem contextos pedagógicos que promovam e facilitem as descobertas, as experimentações, as vivências e criações dos alunos, de modo que as crianças enriqueçam e ampliem suas possibilidades de expressão e de construção de conhecimentos.

Diante desse contexto, o trabalho com música implicará num desafio constante de planejamento; (re) planejamento; organização; (re) organização de tempos; ambientes e materiais, colaborando, assim, para a construção de uma sociedade mais aberta aos processos artísticos de modo geral, logo, explorar essa linguagem desde a infância é fundamental para o amplo desenvolvimento.

CONCLUSÃO

A música é uma ferramenta de aprendizagem que potencializa o desenvolvimento integral por meio das experiências que essa linguagem possibilita. Através do trabalho com música, as crianças escutam e produzem sons, manuseiam e manipulam instrumentos musicais e objetos sonoros diversos, participam de jogos cantados e compõem e improvisam canções brincando.

Na infância, a música encanta e desperta o interesse, entusiasmo e participação das crianças, logo, possibilitar a experiência das crianças com esse universo musical amplia as capacidades infantis em um momento lúdico interativo e de experiências diversas.

Na educação infantil o planejamento permeado por experiências com músicas e sons possibilitam a ampliação das capacidades auditivas; perceptivas; linguísticas, inventivas, expressivas e imaginativas das crianças, pois através de expressões sonoras, elas constroem conhecimentos e simbolismos em práticas singulares e coletivas.

O trabalho com a música possibilita maneiras originais de se expressar e apresenta-se como excelente instrumento didático- pedagógico capaz de provocar grandes avanços nas aprendizagens proporcionando às crianças a expressão do seu imaginário e o prazer de descobrir e inventar novos sons, assim, usando a criatividade e materiais simples para criar universo sonoro.

Diante do exposto é possível compreender a linguagem musical em seu sentido mais amplo, como forma de expressão, de liberdade, de criação; produção; representação e dinamismo, logo a escola como um espaço, no qual, as interações e as múltiplas linguagens estão inseridas, se torna um ambiente rico em possibilidades de aprendizagem.

Conclui-se que o trabalho com a música na educação infantil é essencial no processo de liberdade expressiva e criatividade imaginativa, pois o trabalho com a música possibilita maneiras originais de se expressar. Desse modo, o contato com a música e com atividades que a contemplem, quando centradas nas experiências e saberes, contribuem para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento global das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUENO, Marcelo Cunha. No chão da Escola: Por uma infância que voa. Cachoeira Paulista, SP: Editora Passarinho, 2018.

BRASIL, Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: IMESP, SME/COPED. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Referencial curricular nacional para a

educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRÉSCIA, Vera Pessagno. Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva. Campinas: Átomo, 2003. Disponível em http://www.pedagogiaaopedaletra.com/posts/amusica-na-educacaoinfantil. > Acesso em 14/09/2023.

BRITO, Teca de Alencar. Música na Educação Infantil: Propostas para a

formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

JEANDOT, Nicole. Explorando o Universo da Música. São Paulo: Scipione,

1997.

PINAZZA, Mônica Apezzato/ GOBBI, Maria Aparecida: Infância e suas Linguagens, São Paulo, 1. ed -Cortez, 2014.

SWANWICK, K. Ensinando música musicalmente. São Paulo. Editora Moderna. 2003.

TEMPO DE CRECHE. Brincadeiras com sons: musicalização para pequenos. Disponível em: < http://www.tempodecreche.com.br/linguagens-expressivas/brincadeiras--com-os-sonsmusicalizacao-para-os-pequenos> Acesso em: 15 /09/2023.

TIRIBA, Lea. Educação infantil como direito e alegria. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

TONUCCI, Francesco. Com olhos de criança. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZAGONEL, Bernadete. Brincando com música na sala de aula: Jogos de criação musical usando voz, corpo e movimento. São Paulo: Saraiva,2012

ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SANDRA TAINO

RESUMO

O objetivo deste artigo é compreender e analisa a importância que o Ensino de Artes Visuais tem na vida dos alunos e as contribuições do professor neste processo. Dessa forma, percebe-se que através das Artes Visuais as crianças aumentam sua capacidade de expressão e de percepção de mundo, sendo uma importante forma de linguagem na primeira infância. Assim, foi realizado um levantamento teórico com base em revisões bibliográficas e de natureza qualitativa, onde se concluiu que o Ensino de Artes Visuais constitui um relevante meio para o desenvolvimento do aluno, porém necessita-se que a prática educativa seja ressignificada e os educadores mais capacitados para que haja um aprendizado significativo. O papel do professor mediador é a de organizar o ambiente, promover situações problema, propostas e provocações estabelecendo correlação com a faixa etária das crianças. Essa postura docente é fundamental para criar um ambiente propício a criatividade.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ensino; Artes Visuais

ABSTRACT

The purpose of this article is to understand and analyze the importance that Visual Arts Teaching has in students' lives and the teacher's contributions in this process. Thus, it is clear that through the Visual Arts children increase their ability to express themselves and perceive the world, being an important form of language in early childhood. Thus, a theoretical survey was carried out based on bibliographical reviews and of a qualitative nature, where it was concluded that the Teaching of Visual Arts constitutes a relevant means for the development of the student, however it is necessary that the educational practice be re-signified and the educators more capable of meaningful learning. The role of the mediating teacher is to organize the environment, promote problem situations, proposals, and provocations, establishing a correlation with the children's age group. This teaching attitude is fundamental to create an environment conducive to creativity.

Keywords: Early Childhood Education; Teaching; Visual arts

INTRODUÇÃO

O Ensino de Artes Visuais fomenta a ampliação da aquisição de conhecimentos e potencialidades por parte do aluno. Através da Arte a criança pode se expressar, expor seus sentimentos e ideias, ampliar sua relação com o mundo ao seu redor. Assim sendo, ele utiliza as Artes Visuais como uma forma de expressão, adquire sensibilidade e competência para lidar com formas, cores, imagens, gestos, sons e demais expressões. As Artes Visuais e o conhecimento da imagem são de grande importância na Educação Infantil, se tornam fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e perceptivo da criança. É importante utilizar a Arte como um recurso que auxilia na formação da criança, trabalhando-a não como passatempo ou um recurso decorativo, mas sim como uma forma de aprendizagem, cheia de objetivos importantes no desenvolvimento do aluno. A indagação das possibilidades proporcionadas as crianças dentro do limite de exploração permitido a elas. Até que ponto permitimos explorar as diversas sensações sonoras, táteis e visuais?

Elencar o que diz a legislação sobre o assunto.

Estabelecer quais modelos de arte e de educação se baseia nosso ensino atual. Basear esta pesquisa nos documentos como a Lei de Diretrizes e Bases, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, em particular no que se refere às artes plásticas, para conhecer o que tais documentos preveem para a arte no âmbito da Educação Infantil.

Arte palavra que vem do latim ars e corresponde ao termo grego techne, ou seja, técnica. Portanto, arte é toda atividade humana submetida a regras que vem precedida de habilidade, agilidade, ciência, e aqui acrescentaria, consciência. Desse modo, a arte afeta intimamente a formação global de uma criança, pois, gera uma prática lúdica seguida de regras que estimula a autoconfiança, percepção de mundo – de si e do outro, noção espaço-corporal, expressão, impressão, conflito, superação, resistência, reflexão. Através de estratégias adequadas a Arte na Educação Infantil propicia às crianças autoconhecimento, domínio de suas emoções, bem como seu desenvolvimento cognitivo. E esse processo é fundamental para a vida toda.

"A ciência descreve as coisas como são; a arte, como são sentidas, como se sente que são." Fernando Pessoa. Nesse contexto trabalhar arte com os pequenos traz abertura para várias perspectivas e sensações de mundo. A arte trabalha os sentidos da criança e isso estará ligado intimamente à sua capacidade de criação

Os benefícios da Arte para as crianças são inúmeros, mas destacaremos alguns aqui:

- auxilia na coordenação motora – por meio do desenhar ela desenvolve sua coordenação motora fina; artes corporais também ajudam no desenvolvimento do equilíbrio, resistência, flexibilidade.
- amplia a criatividade – se trabalhada de forma livre sem restrições nos traços dos desenhos, a arte propicia o desenvolvimento criativo.
- melhora o vocabulário – uma vez que, desenvolve à fala e à audição, além da motricidade sensorial.
- trabalho em equipe – ao utilizar o teatro e a dança, as crianças aprendem a conectar-se com os outros.
- expressão de sentimentos e emoções – por meio da Arte (desenhos, teatro, dança etc.) a criança aprende a lidar melhor com o que sente e falar sobre.
- estimula o pensamento crítico – através de observações e interpretações as crianças abrem-se para diversas visões de mundos e, dessa forma, constroem pensamentos críticos.

A Arte não deve ser vista como algo distante, mas como objeto real no desenvolvimento global das crianças. Engana-se quem pensa que para o processo de alfabetização não precisamos de Arte, ela gera autoconfiança e isso cria um ambiente facilitador para a aprendizagem. Além de tornar o ambiente mais lúdico, divertido, prazeroso.

Em continuidade a busca em compreender a arte educação a partir das ações reflexões, nu fazer pedagógico que nos mostra o papel da arte para além das atividades cotidianas comumente realizadas em sala de aula. Neste contexto, as Artes Visuais representam um saber artístico que proporcionará o desenvolvimento estético, criativo e expressivo da criança na Educação Infantil, auxiliando no seu processo de formação intelectual, afetivo e social.

A Educação Infantil é um período muito marcante na vida das crianças, pois é quando acontecem suas primeiras experiências na vida escolar. Neste sentido, são muito importantes os primeiros conhecimentos que os alunos recebem, sendo que as Artes Visuais devem ser trabalhadas de forma significativa.

Observa-se que muitos professores a utilizam somente como forma de passatempo e também de divertimento para as crianças, sem a consciência ou a percepção da importância dos benefícios proporcionados pelas Artes Visuais. Educadores que agem dessa forma, não exploram devidamente este eixo curricular como instrumento incentivador da sensibilidade por meio do qual ocorre a expressão das emoções e sensações, o que viria a facilitar a socialização das crianças no cotidiano. Por fim, este trabalho sobre a Importância do Ensino de Artes Visuais na Educação Infantil, contou com pesquisas bibliográficas, que consistem em leitura de livros, artigos, textos existentes sobre o assunto.

Através da Arte se adquire novos conhecimentos e habilidades, fazem-se novas descobertas ao se expressar. A educação por meio da Arte ajuda no desenvolvimento criativo e estético. A Arte é transformadora, libertadora e

oportuniza novos caminhos para a criança. Adquirir gosto pela Arte ocorre concomitantemente ao fato de nos tornarmos seres reflexivos, ativos e críticos na sociedade. A Arte no dia e vivemos em um mundo mergulhado de imagens, sons, objetos, ruídos, estímulos. Observarmos ao redor os outdoors, os cartazes, as ilustrações de livros, os comerciais na TV, rádio, mídias, grafites nos muros, são várias formas de artes: artes da palavra, do desenho, da pintura, da animação, da criação e fixação da imagem em movimento, todas

preocupadas com a comunicação de diversas formas e por vários meios, símbolos, linhas, cores e movimentos. Essa capacidade de criar instrumentos e aperfeiçoá-los foi o que garantiu ao homem sua permanecia na face da terra e o seu poder de dominar e transformar a natureza. Essa força criadora que difere o homem dos demais animais existentes.

Como grande parte das atividades artísticas acontece em grupo, os pequenos desenvolvem habilidades para trabalhar coletivamente, respeitando diversidades e diferenças ao perceber como a forma que os colegas percebem a realidade e se expressam é diferente do seu. Ao compartilhar materiais com os amigos, a criança aprende a dividir e a respeitar o espaço e os materiais do outro.

Vivenciar a arte desde muito jovem também faz com que a criança se torne um adulto que valoriza a cultura, assim como o gosto pela arte faz com que os pequenos cresçam mais críticos e reflexivos nessa sociedade cada vez mais visual.

Desde muito jovens as crianças são expostas a imagens em todos os lugares, fazendo com que elas iniciem uma alfabetização visual antes mesmo de uma alfabetização letrada. Em absolutamente todos os lugares as crianças estão expostas a imagens, dentro de casa, nas ruas, na escola e, principalmente, nas telas.

A arte introduz a criança nessa realidade repleta de cores, luzes, texturas, cheiros e

sabores.

O homem é criativo, inventivo e imaginativo, tem em si esta potência criadora, a capacidade de imaginar, de criar. Portanto, a arte é uma construção simbólica de tudo aquilo que o homem é capaz de a partir de suas ações e reflexões sobre o seu meio, criar, e expressar por meio de sua criatividade e inventividade se fazer. Sendo assim, tudo que nos cerca é arte. A arte está presente nosso cotidiano na arte nas ruas, na arquitetura dos prédios, nas praças, nos jardins. O professor precisa dar oportunidades para que o aluno se expresse de forma espontânea, o aluno precisa criar, ter oportunidade de se expressar livremente, experimentar, vivenciar, suas experiências, sem as interferências diretas do adulto, mediando suas ações. A investigação é um ato de aprendizagem, de criação pessoal. Conforme diz Almeida,

[...] a maioria dos professores acredita que desenhar, pintar, modelar, cantar, dançar, tocar e representar é bom para o aluno, mas poucos são capazes de apresentar argumentos convincentes para responder "Por que essas atividades são importantes e devem ser incluídas no currículo escolar?(ALMEIDA, 1992, p. 48).

A partir destas propostas com esta faixa etária fica notório um maior desenvolvimento tanto, emocionais, sociais, perceptivos, físicos, estéticos e criativos. Sendo assim, o ensino de Arte é um instrumento pedagógico importante para a compreensão de si mesmo, da realidade, dos próprios sentimentos e das emoções também com o público infantil. A infância é uma das fases mais importantes da vida de uma pessoa, é neste período que se constrói a base para todos os outros aprendizados. Tanto os professores como a família devem estimular o lado artístico das crianças, estimulando o desenvolvimento de habilidades que contribuirão para a criatividade, cidadania, autonomia e pensamento crítico. As linguagens artísticas podem, não devem passar despercebidas por não receberem o devido valor das pessoas que os cercam. Os adultos devem ser os mediadores nesse processo, em iniciar a formação cultural e a construção de habilidades sensitivas e emotivas nas crianças, no que envolve o campo de experiência com traços, sons, cores e formas, previsto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Desde que a Educação Infantil passou a fazer parte do ciclo básico da Educação, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 proporcionou que a etapa pedagógica encontrasse sua própria posição na formação das crianças; da mesma maneira a arte abriu caminho neste espaço pioneiro, uma vez que ela exerce uma tarefa essencial nesta etapa educacional, englobando os fatores do conhecimento, da sensibilidade do conhecimento e da cultura.

Historicamente a arte está presente desde o homem das cavernas, permanece na era contemporânea e, com certeza, se fará presente no futuro. É ela que reflete nossos anseios, sonhos, dilemas, realidades, diversidades etc. A cada momento ela espelha a era histórica em que a humanidade está inserida.

No Brasil, já existiam os desenhos rupestres, feito pelos indígenas, porém com a chegada dos jesuítas, a arte surge como disciplina, tanto a arte visual como a literária. Nesse contexto a arte manual era desvalorizada, pois retratava os anseios das classes menos favorecidas. A literatura cabia apenas a elite que tinha uma educação diferenciada a fim de destacar-se internacionalmente.

Na Escola Nova, ocorre a democratização da arte numa relação em que o aluno expressa-se por desenhos mais livres e pessoais. E na década de 1930, o ensino de arte é defendido como obrigatório.

Na escola nova, priorizava-se os aspectos psicológicos do desenvolvimento, com ênfase nos aspectos sociais. Os conteúdos eram definidos nas atividades em função das experiências vivenciadas. Enfatizava-se o desenvolvimento e o

"aprender a aprender", como fato mais importante do que aprender conteúdos.

(IAVELBERG, 2003, p.114).



Em uma produção artística, a criança transmite claramente o humor, por meio de representação literal (sol sorrindo ou rosto chorando) e aspectos abstratos (cores escuras ou linhas caindo para expressar tristeza); produzindo, assim, desenhos ou esculturas que parecem alegres ou tristes. Dessa forma, visando ao desenvolvimento do potencial criador da criança, a proposta para o trabalho de artes no Ensino Infantil deve ser orientada.

O currículo no Ensino Infantil deve ter como base significados relacionados a atividades práticas

Desenhar, colar, pintar e modelar com

argila ou massinha, decorar, ilustrar temas de datas comemorativas, elaborar convites, cartazes e pequenos presentes para os pais devem constituir tal currículo baseado em significados.

A presença das artes visuais na Educação Infantil é reconhecida como manifestação espontânea e auto expressiva

A presença das artes visuais na Educação Infantil é reconhecida como manifestação espontânea e auto expressiva. Nessa situação, o adulto deve valorizar a produção artística da criança sem fazer por ela, considerando que a criança não tenha competência para elaborar um produto adequado.

O desenvolvimento artístico da criança ocorre de forma complexa e não automática

O desenvolvimento artístico da criança é resultado de formas complexas de aprendizagem e, portanto, não ocorre automaticamente à medida que a criança cresce.



O currículo no Ensino Infantil deve ter como base significados relacionados a atividades práticos como desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha.

As crianças devem experimentar os materiais artísticos à sua maneira e em seu próprio ritmo.

Além de participar de atividades dirigidas, planejadas pelo professor, as crianças precisam experimentar os materiais artísticos à sua maneira e em seu próprio ritmo. Esse tipo de brincadeira livre permite que a criança tenha chance de se autoexpressar, a possibilidade de vivenciar resultados, com diferentes meios, bem como a oportunidade de adquirir a experiência e as habilidades necessárias para manipular, com facilidade, materiais e instrumentos de arte.

O professor deve estimular as crianças a experimentarem diferentes maneiras de usar os diversos tipos de materiais e objetos

O professor de artes também poderá mostrar às crianças novas maneiras de usar materiais conhecidos. Usar a cola para fazer um desenho e depois jogar areia, purpurina, açúcar refinado colorido, pó de serra, sobre o desenho.

Estimule-as a experimentar diferentes maneiras de usar o giz: ralando-o sobre a areia para fazer areia de diferentes cores; molhando a ponta em uma mistura de açúcar com água ou leite para produzir o efeito de uma pintura; ou simplesmente usando o lado comprido, em vez da ponta, para pintar uma faixa mais larga de cor. trabalho com as linguagens artísticas na Educação Infantil exige uma grande responsabilidade profissional, pois a ação intencional do professor é responsável pela formação criativa, expressiva, estética da criança que envolve o sujeito.

Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI):

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às artes visuais. Tal como a música, as Artes visuais são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente (BRASIL, 1996, p. 85).

O pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição da criança estão latentes quando elas experimentam novas ações, quando criam, quando descobrem, quando se envolvem de forma integral no desenvolvimento de suas capacidades criativas.

As crianças têm suas próprias impressões, ideias e interpretações sobre a produção de arte e o fazer artístico. Tais construções são elaboradas a partir de suas experiências ao longo da vida, que envolvem a relação com a produção de arte, com o mundo dos objetos e com seu próprio fazer. As crianças exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências. A partir daí constroem significações sobre como se faz, o que é, para que serve e sobre outros conhecimentos a respeito da arte(BRASIL,1998, v.3, p. 82).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de Arte no Ensino Fundamental indicam as concepções sobre a Arte e o ensino dela presentes nos órgãos públicos de ensino, trazendo alguns embasamentos teóricos o texto ini-

cia ressaltando a importância da educação em Arte para o desenvolvimento do pensamento artístico, da experiência de produzir Arte, de apreciar as obras e de refletir sobre elas, sobre o mundo e as diversas culturas que nele se expressam: A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (BRASIL, 1997, p. 19). Assim, o PCNs Arte ressalta a importância desta área no ensino por estimular a criação do aluno, o que levará ao desenvolvimento de habilidades em outras áreas de conhecimento tais como na produção textual, na resolução de problemas. Elucida também para a riqueza de se conhecer diferentes culturas por meio da Arte e de como esta experiência pode tornar o aluno um ser mais capaz de analisar seus próprios valores ampliando seu olhar para os valores de outros grupos. Conhecer a Arte de outras culturas propicia o conhecimento de significados e valores que conduzem as relações das pessoas nas diversas sociedades (BRASIL, 1997).E relevante destacar a importância aqui apresentada, ao fato de criar e conhecer ser indissociáveis e a flexibilidade a condição fundamental para aprender, deste modo conhecer a Arte para criar e compreender o mundo transformando-o constantemente é outra função da Arte na vida das pessoas, sendo que o não conhecimento da Arte, segundo os PCNs, torna o ser humano limitado tanto em sua aprendizagem quanto em sua expressão.

Nas décadas de 60 e 70, com a Escola Tecnicista, passou a ser ensinado somente o necessário, a prática para atuar no mercado de trabalho. Com o surgimento da LBD 9394/96, foi adicionado a Educação Artística, não como uma disciplina, mas algo relativo à generosidade. Porém, antagonicamente, os professores tinham que explicar conteúdos, métodos, objetivos e avaliações. Esse processo era guiado por literatura de péssima qualidade.

Nesse caminho os professores buscaram novos caminhos, Junto com a Nova LDB, a Educação Artística torna-se ensino de Arte, reconhecida oficialmente como área de conhecimento. Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram uma alavanca, no desenvolvimento da história da arte no Brasil. Houve um grande avanço baseado no método triangular de Ana Mae Barbosa. A capacidade de fazer arte do aluno, a apreciação de obras, quanto aos seus próprios trabalhos, de colegas ou até mesmo de artistas profissionais, e também a importância que tem a arte como algo sociocultural e histórico. (IAVELBERG, 2003, p.118). Na atualidade a Arte é vista como um veículo oportuno na formação global do indivíduo. Está intimamente ligada ao desenvolvimento de vários aspectos pedagógicos. Porém, o seu valor mais genuíno está conectado essencialmente à edificação do ser humano em si.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais: A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (BRASIL, 2000, p.19). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) que, em atendimento à resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), pretende estabelecer uma ponte entre as diretrizes curriculares da área de Educação Infantil e as propostas pedagógicas e curriculares elaboradas para esta etapa de ensino pelo MEC. Estanorma está articulada, portanto, com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL,2013) no intuito de direcionar a organização desta etapa de ensino. O conceito de criança adotado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 12) aponta que se trata de: Sujeito As Diretrizes apresentam quais as práticas pedagógicas na Educação Infantil, ter como eixo central as brincadeiras e as interações, dentre as quais algumas experiências são desejáveis para o trabalho com crianças, das quais entendemos diretamente ligadas ao trabalho com Arte

•. Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança. Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

•. Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

•. Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;

•. Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

•. Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

•. Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2010, p. 2527)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino deve estar vinculado à experiência individual de cada criança e com sua realidade. Sabe-se que adotar metodologias que atendam a individualidade de cada criança não é nada fácil, por isso, se faz necessário nortear o processo de ensino, onde o fazer e o pensar são desenvolvidos de modo a proporcionar uma educação vise um processo significativo para cada criança. Para tanto, percebe-se a necessidade de rever as práticas educativas do ensino de Arte, para que as crianças não fiquem alienadas pelo processo de ensino, mas que a Arte seja proposta como um instrumento reflexivo, em que criança desenvolva o pensamento crítico diante das questões sociais. Nesse processo de ensino o professor deve ser o mediador, promovendo um trabalho que tenha relevância para o desenvolvimento crítico as crianças. Espera-se que o presente estudo possibilite o desenvolvimento de um olhar mais crítico sobre a prática pedagógica de ensino de Arte desenvolvida no âmbito da educação escolar. Que possa subsidiar a reconfiguração desse ensino voltado e comprometido com o crescimento integral dos alunos. Perpasse, pelo seu desenvolvimento artístico e cultural. Por isso a arte tem papel de grande importância na educação desses alunos e quando aplicada da maneira correta, a aprendizagem será mais prazerosa. Por tudo o que foi dito, acreditamos na importância da arte, na arte como algo potente e transformador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, F. A. G. de. Arte: linguagem que articula conhecimentos na construção de competências.5f:Recife, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998. BRASIL.

Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, n. 9.394 de 20 dez. 1996. BRASIL. Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6o do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura.Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170602124521.pdf.

DANÇATERAPIA: A ARTE DO MOVIMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

SELENI OLBERGA DE OLIVEIRA

RESUMO

Na sociedade contemporânea, tem sido cada vez mais comum estudos que valorizem o indivíduo em sua totalidade, a partir da premissa de que o desenvolvimento integral é o pilar para a integração de todas as suas necessidades e anseios. Sendo assim, a dança representa uma linguagem artística que possibilita esse trabalho amplo, mas que muitas vezes tem sido associada como uma atividade escolar infantil, mas que pode e deve beneficiar qualquer fase de desenvolvimento, dentro e fora dos muros escolares. Diante desse contexto, o presente estudo visou compreender a importância da dançaterapia para o desenvolvimento humano. Para isso, foi desenvolvido um estudo de caráter bibliográfico que, por sua vez, evidenciou que dançar trabalha aspectos físicos, como o relaxamento muscular, alongamento, flexibilidade, controle de peso; emocionais, a partir da diminuição do estresse, liberação de bons hormônios, contato com as próprias emoções; cognitivos, a partir da comunicação, expressão, memória, estímulo psicomotor; afetivos e sociais por meio da interação, integração e socialização com o meio. Sendo assim, trata-se de uma atividade fundamental para todas as fases, mas que deve ser adaptada de acordo com a necessidade, demanda, cultura, entre outros, portanto, a dançaterapia é uma ferramenta rica, associada a qualidade de vida e bem-estar, além de estímulos que contemplam o indivíduo durante toda a sua vida, sendo essencial como resgate do lúdico e conhecimento do próprio universo.

Palavras-chave: Artes; Dança; Linguagens artísticas.

ABSTRACT

In contemporary society, studies that value the individual as a whole have become increasingly common, based on the premise that integral development is the pillar for the integration of all their needs and desires. Therefore, dance represents an artistic language that makes this broad work possible, but which has often been associated as a children's school activity, but which can and should benefit any stage of development, inside and outside school walls. Given this context, the present study aimed to understand the importance of dance therapy for human development. To this end, a bibliographical study was developed which, in turn, showed that dancing works on physical aspects, such as muscle relaxation, stretching, flexibility, weight control; emotional, from the reduction of stress, release of good hormones, contact with one's own emotions; cognitive, based on communication, expression, memory, psychomotor stimulation; affective and social through interaction, integration and socialization with the environment. Therefore, it is a fundamental activity for all phases, but it must be adapted according to need, demand, culture, among others. Therefore, dance therapy is a rich tool, associated with quality of life and well-being. to be, in addition to stimuli that contemplate the individual throughout their life, being essential as a rescue of playfulness and knowledge of the universe itself.

Keywords: Arts; Dance; Artistic languages.

1 INTRODUÇÃO

As artes estão intimamente ligadas ao desenvolvimento das potencialidades humanas e, muito embora seja de extrema importância para o cotidiano escolar, uma vez que fazem parte do currículo de todos os níveis de ensino, parte-se da premissa de que se faz necessário transcender os muros, ou seja, instigar e desenvolver habilidades no indivíduo que possibilitem a expressão em seu cotidiano, durante todas as fases de sua vida.

Ao falar das linguagens artísticas, sabe-se que existem muitas possibilidades de trabalho, o que torna uma área de conhecimento interessante, diversa e atrativa, no entanto, comumente associada com a fase da infância, que é reconhecida pela exploração do universo lúdico, quando na verdade, tem potencial para beneficiar ricamente todas as fases da vida, desde que estejam adaptadas as diferentes demandas e contextos.

Diante desse cenário, o presente estudo teve como objetivo compreender a importância da dançaterapia para o desenvolvimento humano. Para isso, foi desenvolvido um estudo de caráter bibliográfico, considerando livros e artigos científicos no campo das Artes e, especialmente, da dança. Os materiais consultados foram selecionados em bases de dados como bibliotecas físicas, biblioteca digital e Google Acadêmico, priorizando trabalhos no idioma português e disponibilizados na integra, a partir dos descritores: Artes. Dança. Linguagens artísticas.

Em relação a apresentação do estudo, a primeira parte visou a compreender a importância das linguagens e manifestações artísticas para o desenvolvimento humano, enquanto a segunda caracterizou a dança para, por fim, discutir sobre a dançaterapia e os respectivos benefícios.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Linguagens artísticas

A função principal da arte é a expressão, através da qual pensamentos e sentimentos podem ser expressos. Esta expressão pode aparecer em vários idiomas e contextos, representando uma grande potencialidade humana (ALBINATI, 2009).

A arte é uma língua como o português, exceto que utiliza símbolos linguísticos como letras e sinais de pontuação, enquanto a arte utiliza especialmente símbolos não-verbais como cores, formas, gestos, sons, movimentos, etc. Diferentes linguagens nos permitem expressar respostas humanas que são reguladas pelo nosso sistema nervoso interno. Seus sentimentos e emoções são expressos por meio de objetos e de todos os seus sentidos, nascem em palavras, a consciência se estabelece e o homem se torna racional (ROSA, 2019).

Nesse caminho de ação e reação, o homem se torna ativo, torna-se sujeito de si mesmo e consegue se tornar criador de seu próprio conhecimento. Por sua vez, o conhecimento pode ser transferido para a esfera social, contribuindo para o bem comum de todos na sociedade. Tal como o conhecimento, a arte nasce do comportamento humano primitivo e nunca perde o seu carácter coletivo ao longo da história. Arte é linguagem e como todas as línguas é um produto cultural criado pelo ser humano para ter significado simbólico e representar e comunicar aos outros como você vê, sente e entende o mundo (ALBINATI, 2009).

Segundo Fischer (1967, p.42), "a verdadeira essência de toda a Arte está no medo da natureza e ao mesmo tempo na habilidade de dominá-la, criando simultaneamente um senso de fraqueza e uma consciência de força". Assim, pode-se afirmar que pela Arte, se torna possível conhecer e adquirir novas habilidades e percepções, expressar angústias, inseguranças, frustrações, alegrias e alcançamos a autoestima a partir do momento que passamos a aceitar e admirar nossas potencialidades e a dos colegas, quando realizamos trocas de experiências.

A partir do ponto em que o indivíduo conhece a Arte e passa a sentir estima por suas representações, torna-se um indivíduo com aptidões críticas e reflexivas. Desta forma, as Artes possibilitam que o indivíduo vivencie suas experiências e adquira e amplie conhecimentos em variadas produções artísticas (DOMENICI, 2010).

Aponta-se que as linguagens são produtos culturais criados pelo homem, a fim de que possam interagir com o mundo e com as pessoas ao redor. Sendo assim, as crianças desde cedo criam sua identidade, constroem significados para sua existência a partir da escrita, das palavras, da música, artes visuais e cênicas, utilizando dessas representações como formas de expressão e comunicação com o meio.

As linguagens: corporal, verbal (oral/escrita), matemática, musical e plástica, são instrumentos importantes e que efetivam a relação com as pessoas. A escola, por sua vez, possibilita que os alunos, através de conhecimentos empíricos, elaborem e aprimorem essas formas de representação, o que lhes permite a formação de conceitos e seu desenvolvimento cognitivo. A interação com o meio através das experiências com as representações artísticas possibilita o maior e progressivo desenvolvimento social, cultural e de aprendizagem (DOMENICI, 2010).

Segundo Bona (2012) o processo de humanização acontece por intermédio da elaboração de sistemas simbólicos (verbais ou não verbais), com a finalidade para expressar, comunicar e organizar conhecimentos.

Somos rodeados por ruidosas linguagens verbais e não – verbais – sistemas de signos – que servem de meio de expressão e comunicação entre nós, humanos, e podem ser percebidas por diversos órgãos dos sentidos, o que nos permite identificar e diferenciar, por exemplo, uma linguagem oral (a fala), uma linguagem gráfica (a escrita, um gráfico), uma linguagem tátil (o sistema de escrita braile, um beijo), uma linguagem auditiva (o apito do guarda ou do juiz de futebol), uma linguagem olfativa (um aroma como o do perfume de alguém querido) ou uma linguagem gustativa (o gosto apimentado do acarajé baiano ou o gosto doce do creme de cupuaçu) ou as linguagens artísticas. Delas fazem parte a linguagem cênica (o teatro e a dança), a linguagem musical (a música, o canto) e a linguagem visual (o desenho, a pintura, a escultura, a fotografia, o cinema), entre outras (BONA, 2021, p. 12).

Ao pensar na Arteterapia, não há o objetivo de formar um artista, mas propiciar o acesso às linguagens de Arte para formação de pessoas, com suporte terapêutico, bem como facilitar a expressão e das representações da Arte. Desse modo, o intuito é que as pessoas possam usufruir, de modo funcional, o repertório de simbolismos das linguagens artísticas, no momento em que se expressam e se comunicam (ALBINATI, 2009).

Vale ressaltar que linguagens artísticas não são compreendidas por todas as pessoas da mesma maneira. Suas experiências anteriores, o acesso ao acervo de linguagens e sua prática, assim como as características cognitivas individuais, proporcionam uma percepção diferente das representações de Arte. Considerando essa diversidade, o educador, como mediador, fornece o acesso às representações, conforme as experiências e estruturação de pensamentos da criança, com a finalidade de aumentar os seus reper-

tórios de linguagens e as suas possibilidades de expressão.

Para Piaget a linguagem é uma função do pensamento. Seu trabalho trata das formas que ela assume e do papel que ela desempenha em cada um dos estágios do desenvolvimento do pensamento lógico. A fala da criança é, assim, enfocada a partir do processo do pensamento. Para Vygotsky, a palavra e o pensamento articulam-se na atividade de compreensão e comunicação envolvida nas relações sociais. O foco da análise é, então, colocado no processo como um todo, interessando apreender as atividades intelectuais envolvidas, os modos como a palavra dirige essas atividades e as condições de interação em que elas vão sendo produzidas. (PEREIRA, 2021, p.89).

A atividade artística, dentre todas suas formas e linguagens, devem ser aplicadas e estimuladas através das atividades lúdicas e pelos sentidos da imaginação a fim de que desenvolvam e aumentem suas possibilidades de criação, cognitivas, afetivas e sociais (PEREIRA, 2021).

O papel do educador no ensino de Artes é fundamental para que ele motive o indivíduo a expressão, a expor seus pensamentos, sentimentos e a partir daí representá-los através das manifestações artísticas. Além de o professor proporcionar acesso às formas de como artistas de tempos passados, outras crianças e jovens de outros lugares se expressaram através de sua arte (VERDERI, 2019).

2.2 A dança

Segundo Brito (2013, p. 21) a investigação científica dos aspectos e processos psicológicos ligados a música e a dança são tão antigos quanto às origens da psicologia como ciência, portanto, dançar pode ser considerada como recreação apenas, pois há uma grande potência para explorar diversas possibilidades de desenvolvimento e expressão humana.

A dança é uma linguagem artística que envolve principalmente a expressão física, é uma arte de movimentar o corpo de forma expressiva em movimento e está associada à música, envolvendo a expressão de sentimentos potencializados através da música. É considerada uma das três principais artes cênicas da antiguidade (ROSA, 2015).

"A dança se caracteriza pela utilização do corpo em movimentos pré-determinados ou improvisados. Quando o movimento se estabelece chamamos de coreografia, caso contrário chamamos de dança livre" (SILVA, 2019, p.12).

Ao falar sobre os registros da dança, pode-se afirmar que o seu surgimento está intimamente ligado a história, nos mais diversos períodos, inclusive, pré-históricos, muito comum em ritos religiosos e atividades em grupo. Embora seja uma expressão artística, pode ser utilizada como forma de diversas maneiras, conforme consta nos registros históricos com multiplas ocasiões, que vão desde época de colheita, culto aos deuses, momentos de caça, casamento, festividades em geral, momentos alegres ou tristes e até em homenagem à natureza (ROSA, 2015).

É considerada a arte mais completa porque envolve elementos artísticos como música, teatro, pintura, escultura etc., e é capaz de expressar as emoções mais simples e fortes. Suas manifestações podem ocorrer em diversos locais como ruas, eventos, casas de show, clipes, academias, clubes etc. (BRITO, 2013).

Como qualquer linguagem artística, a dança é influenciada por influências sociais, económicas e culturais. Existem vários tipos de dança: balé clássico, dança folclórica (hip-hop, funk, kudouro, dança do ventre, frevo etc.), dança de salão (foxtrot, rumba, Charleston, samba, twist etc.), dança contemporânea, dança de colo/círculo/linha, dança sagrada/profana e ritual, entre outros (BRITO, 2013).

A dança contemporânea é influenciada por movimentos do passado e também por novas possibilidades tecnológicas (vídeos, instalações), sendo o resultado de bases históricas e processos humanos de evolução tecnológica. Além disso, na dança contemporânea, é comum observar diversas possibilidades de integração com outros campos artísticos, como o teatro (SEKEFF, 2020).

Figura 01: Representações de movimentos corporais por diferentes danças



Fonte: Alves e Carvalho (2010).

Na educação, a dança faz parte do currículo das disciplinas de Artes e Educação Física. Dentro das disciplinas artísticas, a dança é considerada uma atividade e linguagem artística, uma forma de expressão, de socialização, um conceito, uma linguagem estética para a arte corporal e até mesmo uma atividade e apresentação de artes cênicas. Já na

Educação Física, a finalidade da dança é diferente e pode até ser utilizada como inserção físico-cultural do movimento humano, ela é utilizada de forma instrumental, assim como a ginástica, o esporte e o combate, devendo focar no movimento, nos aspectos biopsicossociais, uma vez que visa regular o corpo, perder peso, melhorar as relações internas e interpessoais, o bem-estar e a saúde (SEKEFF, 2020).

A dança é um conteúdo fundamental a ser trabalhado na escola: com ela, pode-se levar os alunos a conhecerem a si próprios e/com os outros; a explorarem o mundo da emoção e da imaginação; a criarem; a explorarem novos sentidos, movimentos livres (...). Verifica-se assim, as infinitas possibilidades de trabalho do/ para o aluno com sua corporeidade por meio dessa atividade (PEREIRA, 2021, p. 123).

Dançar proporciona sensações de alegria e bem-estar, além de estimular o indivíduo que a prática. Essa atividade também resulta em aumento da autoestima, motivação e autodeterminação. Consequentemente, os indivíduos que praticam dança tendem a se sentir mais satisfeitos e à vontade consigo mesmos e com os outros ao seu redor (SZUSTER, 2011). Além disso, como outras atividades físicas, a dança pode trazer uma série de benefícios à saúde e potencialmente retardar problemas de saúde relacionados à idade.

Szuster (2011, p.29) afirma que "a dança como atividade física tem inúmeras vantagens, como aumentar a elasticidade muscular, a mobilidade articular e reduzir a prevalência de doenças cardiovasculares, sedentarismo e problemas do aparelho locomotor, além de diminuir a pressão arterial". Como destaca a autora do texto, praticar atividades físicas como a dança é uma excelente forma de melhorar a saúde geral. Portanto, a dança, muito além de uma expressão artística, pode ser visto como fonte de vida, lazer, prazer, saúde e desenvolvimento, pois auxilia na manutenção da saúde física e mental, auxilia em aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais, representando também um meio de adquirir e expandir saberes em campos diversos, sendo de extrema importância para a criatividade, comunicação e expressão, sendo não somente na infância, como também em todas as fases da vida.

2.3 A dançaterapia para o desenvolvimento humano

É muito comum que, ao falar das Artes, exista uma rápida associação com a disciplina curricular. E muito embora ela seja um bom pilar para o desenvolvimento do indivíduo em fase de escolarização, o saber artístico deve transcender os muros escolares, de forma que gere estímulos e permita que o indivíduo siga o seu curso de desenvolvimento, conhecendo mais a si mesmo, ao outro e ao mundo, de forma positiva, alegre e prazerosa (ROSA, 2015).

Outro ponto igualmente comum, é associar a ludicidade do universo artístico como uma atividade exclusiva das crianças, de forma que gradativamente, com o avanço da idade, brincar, dançar, se divertir, passe a ser algo mais restritivo (DOMENICI, 2010).

Ainda que seja inegável que as atribuições da vida se tornem mais complexas com o passar do tempo, investir na saúde, qualidade de vida e conhecimento, é sempre de grande valia, portanto, não existe tempo para aprender ou resgatar uma nova habilidade.

Ademais, é muito importante citar também que o indivíduo na vida adulta carece de atividades que gerem bem-estar, que auxilie na manutenção da saúde e diminuição de estresse, sendo esse ponto, um grande aliado ao aumento de tantas doenças e desordens no campo físico e emocional (DOMENICI, 2010).

É sob este contexto que surge a dançaterapia, pois une o universo da arte, da dança e dos benefícios terapêuticos, indo além da disciplina curricular de Artes, pois muito embora possa ser aplicada e estimulada no âmbito escolar, a ideia é que possa fazer parte de todo e qualquer contexto, em indivíduos de todas as idades e em todos os ambientes (BOLSANELLO, 2005).

Constata-se que o movimento da Dançaterapia foi iniciado em meados de 1966 como uma profissão, a partir de uma Associação criada, ou seja, a Associação Americana de Dançaterapia. Vale ressaltar que foi um movimento criado por mulheres que atuavam como bailarinas, coreógrafas, professoras de dança, entre outras profissionais do ramo que identificavam um grande amor pela arte do movimento e, principalmente, os benefícios terapêuticos que essas vivencias propiciavam. Contudo, antes da regulamentação em si, há registros também de profissionais que separadamente ensinavam em estúdios, levavam também a dança a hospitais psiquiátricos, internações, entre outros, já mostrando que enxergavam benefícios na prática (ALVES E CARVALHO, 2010).

Com prática, estudos e análises, chegou-se à definição de que a dançaterapia trabalha com a linguagem corporal, integrando a psicofísica do indivíduo, ou seja, a sua mente e o seu corpo, a partir da premissa de que o movimento corporal permite expressão, expansão, liberação e relaxamento (ALVES E CARVALHO, 2010).

Assim, baseando-se principalmente na conexão entre movimento e emoção, trabalha com o corpo e a sua própria linguagem, procurando uma integração psicofísica do indivíduo (mente-corpo). O movimento corporal pode levar a mudanças psicológicas, promovendo saúde e desenvolvimento pessoal

(ALVES E CARVALHO, 2010, p.12).

Vale ressaltar que a dança possui forte influência no cuidado emocional, diminuindo a ansiedade, questões comportamentais, baixa autoestima, entre outros, sendo também citada na literatura como de grande valia no trabalho com pessoas que possuem transtornos e/ou deficiências, assim como também pessoas que estão em fase de reabilitação e tratamento físico e/ou emocional. Outro ponto muito importante, é que a dançaterapia destina-se a qualquer faixa etária, ou seja, vai muito além dos trabalhos realizados nas escolas, por exemplo, que direcionam o enfoque na Educação Infantil, pois partem da ideia de que pode beneficiar todas as idades, inclusive, a terceira idade, que representa o período em que o corpo precisa trabalhar a flexibilidade, assim como o idoso precisa se sentir integrado, acolhido, socializando, entre outros (BOLSANELLO, 2005).

Em Dançaterapia trabalha-se o movimento para transformar a rigidez do corpo em elasticidade. Procura motivar a alegria e a vontade de viver, visando atender às necessidades das pessoas na busca por uma qualidade de vida melhor. Trabalha o prazer, a concentração, a paciência, o acolhimento, o respeito às diferenças e a ternura com profundidade, sendo a Dançaterapia um caminho que leva ao autoconhecimento, à meditação e ao relaxamento (BOLSANELLO, 2005, p. 16).

Dessa forma, pode-se fazer um paralelo, sobre aquilo que está enrijecido ter o potencial de ficar mais leve, a emoção reprimida, expressa, o que estava estático, se movimenta, e a partir da ideia de que vida é movimento, é possível entender que a dança é a arte da vida expressa por meio do corpo, gerando uma comunicação positiva e capaz de trazer benefícios em todos os níveis, sendo, portanto, considerada uma abordagem terapêutica transpessoal (DOMENICI, 2010).

A metodologia vai variar de acordo com crenças, cultura, necessidades e até mesmo a personalidade de cada um que expressa a sua dança, portanto, é interessante que o educador saiba observar e adequar o seu trabalho conforme as necessidades, assim como aquele que prática, se abra e se permita viver experiências, a fim de encontrar aquilo que melhor te atende, seja em termos de ritmo, de estilo, de abordagem de trabalho, entre outros, pois todos os caminhos levam a um mesmo objetivo: saúde, expansão, alegria e bem estar (BOLSANELLO, 2005).

É importante a permissividade, o acolhimento da diversidade, o olhar do não julgamento e o resgate de si mesmo, pois a expressão é o resultado de muitos processos internos que se manifestam, portanto, a dança deve ser tratada com ética, carinho e respeito a cada universo.

3 CONCLUSÃO

O estudo visou explorar a dança como elemento articular do desenvolvimento humano, considerando as múltiplas potencialidades e estímulos que o movimento corporal é capaz de propiciar. E com isso, ficou perceptível que se trata de uma ferramenta muito eficaz para ser inserida no cotidiano, não somente escolar, tampouco apenas da Educação Infantil, pois todos podem e devem se beneficiar com os benefícios da prática da dança, como por exemplo, alongamento, flexibilidade, controle de peso, diminuição do estresse, expressão das emoções, interação, alegria, bem-estar, entre outros.

Contudo, é muito importante perceber que a dança possui diversas variações de acordo com a cultura, contexto e demanda, sendo necessária adaptações que dialoguem com cada indivíduo e possibilite explorar os mais diversos benefícios, focando mais na qualidade de vida, na expressão e menos nos julgamentos e nas convenções, pois a arte reside justamente em possibilitar que cada universo seja devidamente contemplado.

REFERÊNCIAS

ALBINATI, M.E. Artes visuais. Artes II. Belo Horizonte. 2009.

ALVES, F.S.; CARVALHO, Y.M. Práticas corporais e grande saúde: um encontro possível. Movimento, v.16, n.4, p.229-244, 2010.

BONA, P. Método Musical. São Paulo: Augusto, 2012.

BOLSANELLO, D. Educação somática: o corpo enquanto experiência. Motriz, v.11, n.2, p.99-106, 2005.

BRITO, T.A. Musicalização. Rio de Janeiro, Editora: Peirópolis, 2013.

DOMENICI, E. O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. Proposições, v.21, n.2, p.69-85, 2010.

FISCHER, Ernst. A Necessidade da Arte. Tradução de Leandro Konder. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967 / 1983.

PEREIRA, S.R.C. et all. Dança na escola: desenvolvendo a emoção e o pensamento. Revista Kinesis. Porto Alegre, n. 25, 2021.

ROSA, L. A influência da dança e da linguagem musical. São Paulo: Ed Ática, 2015.

SILVA, E. Fundamentos psicológicos para o estudo da dança. 8º Ed São Paulo: Cortez, 2019.

SEKEFF, R. A afinação do mundo. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 2020.

SZUSTER. Estudo qualitativo sobre a dança como atividade física em mulheres acima 50 anos. 69 f. (Monografia de Bacharel em Educação Física) Porto Alegre - RS.2011.

VERDERI, E. B. Dança fora e dentro da escola: uma abordagem pedagógica. São Paulo: Phorte, 2019.

REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE

SELMA JORGE COSTA MIRANDA

RESUMO

Neste artigo, buscou-se compreender como a educação superior é sempre desempenhada por um agente e este poderá, na maioria das vezes, ciente disso ou não, imprimir naqueles que educa suas ideologias, o que pode, em alguns casos, provocar situações de isolamento e intolerância, algo que, diante do papel de educar, de preparar o indivíduo para as escolhas da vida e resoluções de problemas de uma sociedade, não deveria acontecer. Assim, aquele que se propõe a educar precisa estar consciente de seu papel e de sua responsabilidade, seja essa educação no ambiente escolar ou não. Contudo, ressalta-se que aqueles que se envolvem com a educação escolar têm o grau de responsabilidade ainda maior nesse processo e devem sempre priorizar uma educação que vise ao desenvolvimento do indivíduo, no sentido de que esse seja capaz de analisar criticamente as variadas situações com as quais se deparar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Formação docente; Trabalho docente.

1 INTRODUÇÃO

Inicia-se a discussão proposta no presente artigo com a reflexão de que é para uma proposição e discussão acerca da metodologia do ensino seja uma breve análise de uma possível resposta a uma questão bastante inquietante desde muito tempo: o que é educação?

É bem verdade que ainda se procuram incansavelmente respostas a essa indagação, por esse motivo, no parágrafo acima, menciona- se uma possível resposta a tal inquietação daqueles que se propõem a tal ação.

Algo fundamental nesse assunto é compreender que a educação acontece em todos os lugares e o professor não figura como o único responsável por isso. A educação pode ser encontrada em lugares variados, assim como também o ensino de todos os saberes.

Diante disso, é interessante dizer que os conhecimentos podem ser classificados em tipos específicos, conforme um conjunto de características.

Assim, é possível mencionar o conhecimento filosófico proveniente da filosofia.

Essa não é exatamente uma ciência, uma vez que não costuma delimitar com exatidão seu objeto de estudo, diferentemente do conhecimento científico. O conhecimento filosófico também pode apresentar uma certa carga de subjetividade, ao propor que o indivíduo desenvolva raciocínio lógico e reflexão crítica.

Ainda é possível destacar o conhecimento do senso comum, esse, como a própria classificação apresenta, pode ser considerado o mais prosaico.

Ao ingressar na escola, o sujeito já apresenta seus conhecimentos adquiridos por meio do convívio com seus familiares, suas experiências e contato com outras pessoas. Esse tipo de conhecimento é obtido por meio da vivência do sujeito, de seus erros e acertos.

Outro conhecimento a ser citado, e bastante comum, é o conhecimento apreendido por meio da fé, das crenças do sujeito, o que pode ser classificado como conhecimento religioso.

Por fim, salienta-se, então, o conhecimento científico, que se caracteriza pela presença de um objeto de estudo e de métodos para tal. Esse conhecimento é originário da necessidade de o ser humano encontrar explicações lógicas para questões do dia a dia de forma sistematizada e comprovada por meio de experimentos e pesquisas.

O que se pode perceber é que cada um desses tipos de conhecimento atenda a uma parcela da sociedade e isso ocorre em diferentes épocas. É inegável que a educação e o conhecimento, seja ele filosófico, do senso comum, religioso ou científico estejam, de certa maneira, relacionados entre si.

Também diante disso, não se pode deixar de relacionar o elo existente entre sociedade, conhecimento e educação. Esses são termos que se envolvem em um ciclo que explica a história dos sujeitos.

Existem incontáveis educações e cada uma delas atende à sociedade em que está submetida, uma vez que a educação visa responder às necessidades e anseios dessa mesma sociedade, assim, refletindo sua cultura, seus costumes e formas de pensar as coisas do mundo.

A partir da ideia de ciclo, que explica a história do sujeito, anteriormente citada, é bom dizer ainda que a sociedade também espera uma resposta dos indivíduos bem-educados, ou seja, preparados para enfrentar as questões do mundo.

Nesse momento, o papel da educação escolar é fundamental, pois é nesse ambiente que os saberes de senso comum devem ser analisados, discutidos, lapidados de maneira a se transformarem em conhecimentos científicos que possam agir em prol da sociedade, transformando-a de forma mais justa

e que vise ao bem-estar dos indivíduos que a compõem.

2. UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O surgimento das escolas que possuíam a finalidade de formar professores tem relação direta com o liberalismo do mundo moderno. A Reforma e a Contrarreforma foram movimentos que significaram os passos iniciais para o que viria a ser a escola pública.

Contudo, foi a partir da Revolução Francesa que foi possível dar forma à ideia de uma escola que tivesse o propósito de formar professores.

A preocupação em relação à seleção de professores adequados para as escolas primárias já existia antes mesmo da fundação de instituições de formação docente.

Após o surgimento de tais instituições, este cuidado continuou a existir, considerando que as escolas normais ainda ofereciam formação insuficiente. Sobre isso, podemos observar o que consta no Alvará 6/11/1772, o qual institui regulamentos referentes aos exames a serem aplicados aos professores em Portugal, bem como em seus domínios:

> Ordeno: que os exames dos mestres que forem feitos em Lisboa; quando não assistir o presidente se façam na presença de um deputado, com dois examinadores nomeados pelo dito presidente, dando os seus votos por escrito que o mesmo deputado assistente entregará com a informação do tribunal. Em Coimbra, Porto e Évora (onde só poderá haver exames) serão feitos na mesma conformidade por um comissário e dois examinadores, também nomeados pelo presidente da mesa; os quais remeterão a ela os seus pareceres, na sobredita forma; nas Capitanias do Ultramar se farão exames na mesma conformidade. Sempre de tudo será livre aos opositores virem examinar-se em Lisboa, quando declararem que assim lhes convém.
>
> Ordeno: que o sobredito provimento de mestres se mande afixar editais nos reinos e seus domínios para a convocação dos opositores aos magistérios. E que assim se fique praticando no futuro em todos os casos de cadeiras (MOACYR, 1936, p. 24).

Com a reforma constitucional de 12/8/1834, as Províncias empreenderam iniciativa para a instituição de escolas, oportunidade na qual no Brasil surgiram as primeiras escolas normais. Esta ação foi decorrente de um movimento que buscava a descentralização.

O propósito das primeiras escolas normais do Brasil foi a formação exclusiva do sexo masculino, demonstrando como a exclusão era um fator presente. Na escola primária, o currículo destinado às mulheres possuía elementos diferentes e era reduzido em relação ao do sexo masculino. Objetivava, em suma, a formação para o trabalho doméstico.

Ao final do período imperial ocorreu a abertura das escolas normais para as mulheres, contudo, já aí era possível identificar o lugar da mulher na educação como uma extensão do papel de mãe, de modo que seria encarregada da educação da primeira infância, como apontam Tanuri (1979) e Siqueira (1999).

O magistério apresentava-se, então, como uma possibilidade de articulação da função doméstica da mulher com o mundo do trabalho. Além disso, os homens não eram atraídos pelo magistério em escolas primárias, considerando a baixa remuneração, o que significava um problema de mão-de-obra, solucionado pela formação e contratação de professoras mulheres, conforme Tanuri (1979).

Schneider (1993) salienta a prática de várias províncias que consistia em encaminhar órfãs para o magistério para que pudessem iniciar sua vida profissional, buscando, assim, oferecer uma possibilidade à jovem que não fosse necessariamente o matrimônio ou até mesmo o serviço doméstico. Entretanto, esta prática também visava à exploração da mão-de-obra das órfãs em troca de salários irrisórios.

Segundo a autora, os currículos começaram a adotar um caráter mais complexo em 1880, por meio do Decreto 7.247, de 19/04/1879, quando ficou determinada a inserção das seguintes disciplinas: Álgebra e Geometria, Língua Francesa, Geografia e Cosmografia, Aritmética, Metrologia e Escrituração Mercantil, História Universal, Língua Nacional, História e Geografia do Brasil.

Também deveriam estar presentes questões sobre ciências, higiene, direito, economia política, filosofia, desenho, caligrafia, música vocal, ginástica, além de Economia Doméstica e trabalhos de agulha (especificamente para alunas) e prática manual de ofícios (destinado aos alunos). Neste decreto a duração do curso é determinada em séries de matérias condicionadas a exames, e não em anos.

O advento da República não modificou de forma expressiva a instrução pública. Houve, contudo, a continuidade das tendências nascidas no império, segundo Nagle (1977). A Educação na República foi, por tanto, pouco desenvolvida. O movimento nacionalista, que se fortaleceu a partir da Primeira Guerra, impulsionou a instituição de escolas normais financiadas pelo Governo Federal.

Tanuri (1979) destaca que este avanço não foi muito significativo em todo o país porque cada Estado se organizou de uma maneira.

Alguns Estados de postura progressista, contudo, apresentaram grandes avanços quantitativos e qualitativos em relação à formação de professores. São Paulo, que havia se transformado no polo econômico do Brasil, manteve durante os 30 anos iniciais da República uma política de formação de professores que serviu de modelo para outros Estados.

Conforme Tanuri (1979), a ampliação do currículo da escola normal ocorreu a partir da reforma paulista (12/03/1890). Ideias de Pestalozzi já estavam presentes nestas escolas. A Lei 88 de 08/09/1892, bem como a alteração feita pela Lei 169 de 07/08/1893, exprimem anseios das elites paulistas para o ensino público.

Ficam instituídos o ensino primário de 8 anos (elementar e complementar), a constituição de "grupos escolares", os quais união escolas afastadas e isoladas, com escolas que classificavam os alunos de acordo com seu nível de adiantamento, além da instituição de um curso superior, o qual funcionaria anexo à Escola Normal, que possuía a finalidade de formar aqueles que atuariam no magistério das escolas normais e dos ginásios.

A Escola Normal ainda havia a cadeira Pedagogia e Direção de Escolas como a única destinada à formação pedagógica docente, contudo, o currículo foi ampliado, dando destaque a disciplinas científicas. O curso foi passou a ter duração de quatro anos e exames para ingresso foram introduzidos, como elucidam Tanuri (1979) e Monarcha (1999).

O autor aponta que a Escola Normal Superior permaneceu na legislação brasileira até 1920, apesar de não ter sido colocada em prática da forma como foi idealizada. São Paulo permaneceu com um ensino de tipo único, embora a Lei Orgânica do Ensino Normal (1946) instituísse a existência de dois níveis de escolas de formação. Posteriormente, outros Estados chegaram à mesma realização a partir da Lei 5.692/72.

Ainda em 1920, existiam dez escolas normais públicas em São Paulo. Foram criados cursos complementares com duração de dois anos, que fariam um papel de intermediar o primário e o normal em 1917. A Reforma realizada por Afrânio Peixoto perpetrou uma cisão do curso normal em um ciclo preparatório e um ciclo profissional.

O curso complementar funcionava como um curso primário superior, junto ao secundário. Era uma ligação entre a escola primária e o curso normal.

Nagle (1974) cita que reformas ocorridas posteriormente modificaram a duração do curso normal para cinco anos, composto de um ciclo geral (3 anos) e um ciclo profissional (2 anos). A Escola Nova foi a base que trouxe para o currículo a psicologia e a didática, por meio de disciplinas como a sociologia, desenho e trabalhos manuais, história da educação e biologia e higiene.

A partir de 1930, estudos, conferências, publicações e debates possibilitaram a implantação de uma política de educação que resultou em uma Escola de Professores no Distrito Federal, como aponta Vidal (1995).

Dessa forma, o professor primário era formado em dois anos, e sua formação abrangia disciplinas como psicologia educacional, desenho e educação física, biologia educacional, música, recreação e jogos, história da educação, matérias de ensino (que diziam respeito propriamente à linguagem, leitura, cálculo, estudos sociais, literatura infantil e ciências naturais).

A Universidade do Distrito Federal incorporou a Escola de Professores em

1935. Surgia a Faculdade de Educação, a qual concedia a "licença magistral". Em

São Paulo, conforme Vidal (1995), o Código de Educação – Decreto 5.8884 de 21/04/1933 instituiu curso de formação para professores primários, curso de formação para professores secundários e cursos voltados à especialização de diretores e também inspetores, na Escola de Professores, a qual foi incorporada à Universidade de São Paulo em 1934.

Novas funções educativas foram surgindo ao longo do tempo, de modo que cursos de aperfeiçoamento também passaram a constituir a formação dos professores e demais profissionais envolvidos com a Educação.

Após 1964 a escola passou a ser pensada e operada sob a visão da modernização, buscando eficiência e produtividade na preparação para o trabalho. Assim, como aponta Silva (1991), está em voga a Teoria do Capital Humano.

A autora afirma que tal perspectiva demonstra que a finalidade tecnicista da educação originou a fragmentação do trabalho no âmbito pedagógico. Este é o momento do surgimento de funções como a Supervisão Escolar. Passaram a ser incorporadas tais especialidades ao currículo de Pedagogia com o Parecer 252/1969.

Na vigência da Lei 4.024/1961, o curso secundário e o normal foram unificados, foi organizada uma série posterior (a terceira) que abrangia diversas áreas e foi instituído o período da quarta série para as disciplinas de formação relacionadas diretamente à Educação (CAMPOS, 1987). O curso normal teve a procura diminuída em decorrência de tais mudanças.

A Lei 5.540/68 demonstra o impacto do regime militar sobre a organização do ensino superior, com a alteração realizada no currículo do curso de Pedagogia, de modo a dividi-lo em habilitações técnicas.

3. MUDANÇAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As Diretrizes e Bases estabelecidas pela Lei 5.692/71 fizeram com que a profissionalização antes realizada no ginásio deixasse de existir, instituindo a Habilitação Específica para o Magistério (HEM). A Lei traz em seu artigo 29:

> [...] a formação de professores e especialistas para o ensino de 1o e 2o graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo e às fases de desenvolvimento dos educandos (BRASIL, 1971).

As exigências para o exercício do Magistério colocadas pela Lei 5.692/71 incluíam:

> a) no ensino de 1o grau, da 1a à 4a séries, habilitação específica de 2o grau, realizada no mínimo em três séries; b) no ensino de 1o grau, da 1a à 8a séries, habilitação específica de grau superior, representada por licenciatura de curta duração; c) em todo o ensino de 1o e 2o graus, habilitação específica de nível superior, correspondente à licenciatura plena (BRASIL, 1971).

Após complementação de um ano realizada em instituições de ensino superior seria possível exercer o magistério até a 6ª séria. Aqueles formados em licenciatura curta poderiam complementar os estudos e lecionar até a 2ª série do segundo grau, como consta no artigo 30.

Todavia, Gatti (1997, p. 10) esclarece que "pouco disto se concretizou e muito se burocratizou pelas normatizações subsequentes, quer em nível federal, quer em nível estadual". O HEM deveria possuir um núcleo comum nacional em seu currículo (estudos sociais, comunicação e expressão, ciências), além de disciplinas de formação especial que abrangeriam psicologia, história, sociologia e filosofia da educação.

Deveriam estar presentes também disciplinas como didática e prática de ensino. Nota-se, portanto, a ausência de grandes alterações. Poderia ocorrem o fracionamento do curso, de modo que era possível, por exemplo, obter habilitação específica para o exercício do magistério em escolas maternais e jardins-de-infância, ou mesmo para o magistério somente na 1ª e nas 2ª séries, em 3ª e 4ª séries e em 5ª e 6ª séries.

A perspectiva tecnicista se manifestava por meio desta fragmentação. A carga horária das disciplinas pedagógicas foi reduzida, causando um esvaziamento de conteúdos e comprometendo a formação do professor, ocasionando, inclusiva, a diminuição da procura e o fechamento de diversos cursos (MELLO et al., 1983).

Em 1982 foi elaborado o projeto que daria vida aos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), o qual possuía a finalidade de transformar as escolas normais no sentido de adequá-las à formação de profissionais considerando o âmbito técnico e também político. Assim, o CEFAM possuía uma característica de formação inicial, mas também de formação continuada, voltado a professores de educação pré-escolas e também para as séries iniciais, como destaca Cavalcante (1994).

Em 1996, a Lei 9.394 definiu diretrizes e bases sob as quais os cursos de nível superior seriam regidos, formando-se um modelo único de formação superior na área da Educação.

4. O TRABALHO DOCENTE E A SOCIEDADE

Para que a Educação cumpra seu papel de formadora de sujeitos críticos e conscientes, bem como de viabilizadora e potencializadora do desenvolvimento dos indivíduos de uma sociedade, é imprescindível que o trabalho docente seja considerado de forma central neste contexto com reflexões sobre sua finalidade, importância e valorização com vistas ao sucesso do processo educacional como um todo.

No que se refere à relação existente entre a formação destes profissionais e sua prática, é possível notar que esta articulação ainda e um ponto no qual se encontram dificuldades. Assim, os professores terminam por desempenhar uma atuação deficiente, como esclarece Rau (2012):

> estudos revelam que, desde há muito, ocorrem problemas na formação desses professores, no sentido de identificar a relação dialética existente entre os aspectos acadêmicos que possibilitam uma relação de interação entre a prática que cada professor irá desenvolver baseando-se na realidade educacional em que for atuar e a teoria, que se funda na concepção de educação, de criança e de sociedade da própria instituição educacional (RAU, 2012, p. 26).

Este é um ponto que necessita de atenção e cuidado, uma vez que, ao chegar ao espaço da sala de aula, o professor precisa portar os conhecimentos teóricos necessários para a reflexão e a compreensão sobre o trabalho docente, contudo, para que os resultados deste processo, (que serão refletidos diretamente no trabalho com os alunos), é indispensável que este profissional esteja apto a realizar a devida articulação entre estes saberes com a realidade encontrada no ambiente educacional, bem como com a realidade na qual cada aluno, como sujeito sócio-histórico, está inserido.

Somente a partir da compreensão deste cenário de forma abrangente e profunda, o educador poderá exercer seu papel

com eficiência, de forma significativa e plena na vida de seus educandos. O comprometimento de todos é imprescindível para que o coletivo produza, verdadeiramente, uma unidade.

Ao praticar sua docência, o educador, sujeito formador, não pode ver seu educando como um objeto para o qual ele transfere todo o seu conhecimento, de modo que o seu aluno, embora não tenha os mesmos conhecimentos que seu professor, possa também proporcionar trocas de experiências e aprendizagens.

O aluno não é um objeto que precisa ser moldado, assim como educando e educador não são objetos um do outro. O fato é que quando o educador ensina, ele está exercitando a sua prática e, por consequência, o outro responde o que lhe foi ensinado. Conforme Freire (1996), "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (p.23).

De acordo com Freire (1996), "ensinar inexiste sem aprender e vice-versa" (p. 23). O aluno precisa do educador assim como o educador precisa de seu aluno para que juntos busquem não somente uma forma de ensino e aprendizagem, mas sim várias delas para a formação de ambos. O ser humano é um ser social em processo de construção. Somos "sedentos" por saberes e esses quando despertados criticamente, levam o sujeito a uma "curiosidade epistemológica".

O autor explica: "quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando "curiosidade epistemológica" (p. 25).

A arrogância do educador ao exercer seu poder e impor seu pensamento de forma arbitrária é um problema que ameaça a construção da autonomia do educando.

Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo. Não é possível pensar que pensa certo mas ao mesmo tempo perguntar ao aluno se 'sabe com quem está falando' (FREIRE, 1996, p. 35).

Jolibert (1994) frisa que a relação entre ensino e aprendizado merece reflexão, pois a pedagogia que vem sendo praticada visa mais o "ensinar" do que o "aprender", ou seja, o foco está no professor, em vez de centrar-se na criança e em seu desenvolvimento individual e particular.

Na maior parte do tempo, a pedagogia tradicional, e até a pedagogia dita renovada, envolve o ensino: a atividade essencial é realizada pelo professor, e às crianças só cabe 'entender', 'responder', ou 'executar' as tarefas imaginadas por ele. Nenhuma exigência ligada a uma situação real: estamos no campo do fazer-de-conta, ou em atividades nas quais aprender é a meta e não o meio (JOLIBERT, 1994, p. 13).

Para Aguiar (2004), o professor deve pensar as atividades partindo do concreto para o abstrato e sempre buscar relacioná-las com as situações cotidianas da vida dos alunos, para que o aprendizado ganhe maior significado e para que a compreensão seja beneficiada.

É necessário que exista respeito pela individualidade dos alunos e também pela sua liberdade de expressão emocional e cognitiva.

É preciso buscar as informações necessárias para auxiliar o aluno, em âmbito escolar, a desenvolver sua ética, como também sua consciência política, não somente em sala de aula, mas que possam fazer uso destas ferramentas na sua vida social, profissional, resolvendo conflitos diários, cumprindo seus deveres e lutando pelos seus direitos, respeitando e sendo respeitado, sendo um cidadão livre, e sabendo viver em sociedade. E é por tudo isso que o papel do professor é imprescindível na função de mediador nesse processo de construção do sujeito.

Saud (2009), baseada na teoria de Wallon, afirma que são diversos os fatores que contribuem para o ensino e aprendizagem, dentre eles está o envolvimento entre os alunos e professores e nesse envolvimento estão o respeito mútuo mantido uns pelos outros, a confiança, a segurança, o carinho, a admiração e a tranquilidade, enfim, um ambiente prazeroso capaz de propiciar o desenvolvimento da criança em todos os aspectos.

Vyotsky (2007) afirma que é através da interação com outros membros da cultura que o homem interioriza as formas sócio historicamente estruturadas do desenvolvimento psicológico.

A imitação é ferramenta determinante no processo de desenvolvimento. No ambiente escolar, a criança entra em contato com diversos novos códigos, com representações e com organizações que precisa compreender e assimilar.

Aguiar (2004) elucida que alguns professores executam intervenções de forma equivocada, de modo que criatividade e a liberdade do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno são podadas e restritas. Também é sempre indispensável ter em mente que respeitar os educandos é um ponto crucial na relação que se dá no âmbito educacional, de modo que cada ação e cada proposta pedagógica sejam cuidadosamente pensadas e planejadas a partir da ideia de que o aluno é sujeito de seu aprendizado e deve ser considerado em sua totalidade.

Dessa forma, o professor possui o importante papel de articular conhecimentos em prol da viabilização de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, mediando e potencializando a aquisição de

conhecimento, a construção de identidade e de socialização.

Somente por meio do reconhecimento do trabalho do professor, por parte da sociedade e do Estado, em toda a complexidade aqui exposta, é que pode-se alcançar condições de investimento nestes profissionais no sentido de garantir formação continuada, a valorização e o respeito de seu importante lugar na sociedade e a dignificação da carreira através de justa remuneração.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao praticar sua docência, o educador, sujeito formador, não pode ver seu educando como um objeto para o qual ele transfere todo o seu conhecimento, de modo que o seu aluno, embora não tenha os mesmos conhecimentos que seu professor, possa também proporcionar trocas de experiências e aprendizagens.

O aluno não é um objeto que precisa ser moldado, assim como educando e educador não são objetos um do outro. O fato é que quando o educador ensina, ele está exercitando a sua prática e, por consequência, o outro responde o que lhe foi ensinado.

O professor possui uma formação ampla e, para que seja consistente, necessita que a teoria e a prática sejam relacionadas de modo a consolidar saberes e promover noções reais sobre a Educação. Assim, o estágio deve ser compreendido pelo estagiário como uma oportunidade de colocar em prática os conteúdos do universo acadêmico.

A partir das considerações apresentadas pelos autores consultados, foi possível concluir que a Educação deve ser compreendida em sua totalidade, considerando todas as particularidades dos processos e indivíduos envolvidos.

Para que a aprendizagem aconteça é necessário que múltiplos olhares de acompanhamento possam estar cuidando do ser que aprende e do ser que ensina. Nesses múltiplos olhares, o olhar do professor é fundamental e merece uma atenção precisa, pois no processo de ensino e aprendizagem ele deve atingir positivamente a vida do aluno, mas sabemos que para que isso aconteça é necessário que a saúde do professor não esteja comprometida.

Somos sujeitos constituídos por nossa história, cultura e sociedade. Interagimos e somos influenciados o tempo todo pelo meio no qual estamos inseridos e, da mesma forma, o influenciamos.

Agimos sobre ele, transformando-o e transformando a nós mesmos, em um contínuo processo de construção que não se limita e não se esgota.

É notório que uma gestão democrática e participativa afeta positivamente o desenvolvimento do trabalho no âmbito escolar e contribui significativamente para o alcance dos objetivos traçados pela equipe escolar.

Faz-se imprescindível que o olhar da equipe gestora, em especial do coordenador pedagógico, seja voltado para o tema da gestão democrática, para que possa cumprir seu papel de viabilizadora da efetivação da educação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Renata. O Lúdico na educação infantil. São Paulo: Editora Intersubjetiva, 2004.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI 5.692/71. agosto de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm>. Acesso em: 20 ago. 2023.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI 9.394/96.

Dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. Características do Referencial Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Arlêta Nóbrega Z.M. A Escola Normal paulista: acertos e desacertos. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da USP, 1987

CAVALCANTE, Margarida J. CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.

JOLIBERT, Josette. Formando crianças leitoras. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MELLO, Guiomar Namo de; MAIA, E. Marisa; BRITTO, Vera Maria Vedovelo. As atuais condições de formação do professor de 1o grau: algumas reflexões e hipóteses de investigação. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, 1983, no 45, p. 7178, maio.

MOACYR, Primitivo. A instrução e o império: subsídios para a história da educação no Brasil (1823-1853). São Paulo: Editora Nacional, 1936.

MONARCHA, Carlos. Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. In: FAUSTO, Boris (org.), História geral da civilização brasileira. São Paulo: Difel, 1977, p. 251-291.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica. 2. ed. rev., atual. e ampl. – Curitiba: Ibpex, 2012.

SAUD, Cláudia Maria Labinas Roncon. Com a palavra, as crianças: os sentimentos de alunos e alunas da 1ª série do Ensino Fundamental. In: Almeida, Laurinda Ramalho de; Mahoney, Abigail Alvarenga (Orgs.). Afetividade e aprendizagem: Contribuições de Henri Wallon. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2009.

SILVA, Rose Neubauer et al. Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, REDUC, 1991.

SIQUEIRA, Elizabeth M. Luzes e sombras: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1879-1889). Tese de Doutorado em História da Educação. Instituto de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso, 1999.

TANURI, Leonor M. O ensino normal no estado de São Paulo: 1890-1930. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1979.

VIDAL, Diana G. O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1995.

A EDUCAÇÃO MUSICAL COMO PRÁTICA EDUCATIVA NOS PRIMEIROS ANOS ESCOLARES

SIMONE MOLINA DA PAIXÃO

RESUMO

O presente artigo apresenta a importância da musicalização na educação. A arte é essencial na formação dos sujeitos, despertando a criatividade, imaginação, habilidades técnicas, e a capacidade de expressão. O texto expõe a relevância do ensino de arte, e seus impactos para preparar os alunos para a vida cidadã. Diante das várias linguagens da arte, a música, forma de expressão que vai além das palavras e dos sons, apresenta-se como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento das crianças, influenciando as áreas cognitivas, emocionais, sociais e motoras. A música promove a conscientização e criticidade acerca de diversos assuntos. A importância deste trabalho está em apresentar os benefícios da música na formação dos sujeitos, e o papel do professor nesse processo, com potencial para despertar a sensibilidade dos alunos e oportunizar a apreciação estética.

PALAVRAS-CHAVE: Musicalização; Educação; Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

A arte exerce um papel essencial na formação dos sujeitos. As várias linguagens da arte despertam a criatividade, habilidades técnicas, imaginação e a capacidade de expressão.

O presente artigo se propõe a explanar sobre a importância do ensino de arte, e como ele prepara os estudantes para a vida cidadã, proporcionando apreciação estética, expressão do pensamento e das emoções, e vivência das experiências artísticas.

Dentro das várias linguagens da arte, a música é fundamental para o desenvolvimento das crianças, influenciando as áreas cognitivas, emocionais, sociais e motoras. Ao integrar a música de maneira criativa e envolvente na educação musical, os educadores podem criar um ambiente de aprendizado estimulante e enriquecedor. O objetivo da pesquisa é explorar a relevância da musicalização no contexto educacional.

Historicamente, a música desempenha um papel importante nos movimentos sociais e políticos, sendo agente de mudança, que une pessoas em prol de uma causa. Transmite mensagens valiosas, dando voz a quem muitas vezes não tem a palavra. A música promove a conscientização e criticidade acerca de diversos assuntos.

Em sala de aula, a música é uma forma de expressão que vai além das palavras e dos sons. Ela tem o poder de transcender barreiras e conectar os sujeitos em aspectos emocionais íntimos. Ao ouvir uma música, os indivíduos são inseridos em um meio sociocultural que molda as percepções, valores e identidades.

O texto expõe a experiência sensorial humana, que acontece antes mesmo do nascimento. O feto é capaz de reconhecer sons, e a música faz parte de sua vida ainda em fase intrauterina.

A importância do artigo está em apresentar os benefícios da música na formação dos sujeitos, e o papel do professor nesse processo. A preparação de atividades relevantes para o fazer musical contribui para a descoberta de aptidões e potencialidades dos alunos.

A atuação do docente tem potencial para despertar a sensibilidade dos estudantes, e sua inserção no mundo da música deve oportunizar a experimentação, tornando as atividades prazerosas, e proporcionando aos alunos experiências agradáveis, que certamente podem marcar a vida dos sujeitos. O encorajamento dos estudantes e suas conquistas devem ser celebrados para que o fazer musical se efetive.

Para realização do artigo, foi realizada uma ampla pesquisa, a partir de livros e artigos científicos, que possibilitaram aprofundamento e elucidação acerca do tema proposto.

1. AS CONTRIBUIÇÕES DA ARTE PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Desde os primórdios da civilização, a Arte – nas suas mais diversas linguagens [...] tem sido valorizada como fator importante na educação dos povos. A arte é, portanto, uma maneira de despertar o ser humano para o seu próprio processo de sentir, educando o sentimento, buscando a atualização de suas potencialidades criativas e promovendo o pleno desenvolvimento de suas capacidades latentes, no exercício cotidiano do fazer-se sujeito. (OLIVEIRA, 2002, p. 38 apud NEPOMUCENO, 2020, p. 56).

A arte exerce um papel relevante na educação. A apreciação estética dos estudantes os envolve em experiências artísticas que contribuem para despertar a sua criatividade, imaginação, habilidades técnicas, capacidade de expressar pensamentos e emoções. A arte é responsável por promover a compreensão cultural e histórica de diferentes períodos, estilos e tradições.

O ensino de arte estimula habilidades, como o pensamento crítico, a resolução de

problemas e a tomada de decisões, preparando os estudantes para enfrentar desafios em todas as áreas da vida. É responsável por promover o desenvolvimento integral de indivíduos criativos, sensíveis e conscientes da realidade em que estão inseridos.

De acordo com Rosa (2022, p. 43), o ensino da arte é fundamental, possibilita o desenvolvimento da percepção estética e do pensamento artístico, propiciando ao estudante o desenvolvimento de formas próprias de pensar, agir e sentir, o que lhe confere sentidos à sua experiência humana. A arte possibilita o desenvolvimento da sensibilização e imaginação dos estudantes ao realizarem suas produções artísticas, conduzindo-os a conhecer e apreciar as formas artísticas de diferentes culturas, de suas produções e de outros colegas.

Segundo Barbosa (1998, p. 16):

Através da poesia, dos gestos, da imagem, as artes falam aquilo que a história, sociologia, antropologia etc. não podem dizer por que elas usam outros tipos de linguagem, a discursiva e a científica, que sozinhas não são capazes de decodificar nuances culturais.

A arte é a essência da humanidade, ilumina a existência, trazendo significados e beleza para a vida. Através da arte, os sujeitos são transportados para universos paralelos, explorando a profundidade da emoção humana, criatividade infindável da mente, e a expressão individual que torna os seres únicos. A arte permite comunicação e questionamento sobre o mundo, inspira, permite sonhos, e dá cor ao cotidiano da vida.

Diante das múltiplas linguagens presentes na arte, a música, com sua capacidade singular de transcender fronteiras culturais e linguísticas, é parte intrínseca da vida humana, com potencial de ser a trilha sonora das emoções mais profundas dos indivíduos, um veículo para a expressão de sentimentos que muitas vezes não podem ser traduzidos em palavras. Com capacidade para provocar reflexões profundas, a música atravessa gerações, moldando a cultura e a identidade, e atuando como um refúgio para momentos de alegria, tristeza, triunfo ou desespero. A música suplanta o tempo e o espaço, toca almas e conecta o ser humano a ricas experiências.

2. A IMPORTÂNCIA DA MUSICALIZAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

No contexto educacional, a música é uma sinfonia de aprendizagens e expressões, possui uma linguagem universal que pode conectar os agentes que participam dos momentos em que ela se faz presente. O processo de musicalização na escola possibilita muitas descobertas, nutre habilidades musicais, e cultiva habilidades sociais, emocionais e cognitivas. Desencadeia a imaginação, fomenta a colaboração e a empatia, e desperta um senso profundo de identidade e autoestima.

[...] a musicalização como um processo educacional orientado que, visando promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos esquemas de percepção, expressão e

pensamento necessários à apreensão da linguagem musical, de modo que o indivíduo se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente, o que vale dizer: inserir-se em seu meio sociocultural de modo crítico e participante. Esse é o objetivo final da musicalização, na qual a música é o material para o processo educativo e formativo mais amplo, dirigido para o pleno desenvolvimento do indivíduo, como sujeito social. (PENNA, 2015, p. 49).

A música exerce um papel significativo no desenvolvimento e enriquecimento cultural da infância. Desde os primeiros momentos de vida, as crianças são naturalmente atraídas pelos sons e ritmos ao seu redor. A exposição à música proporciona uma série de benefícios, que contribuem para um crescimento saudável e uma aprendizagem abrangente, que contempla a formação integral dos sujeitos. A música estimula o desenvolvimento do cérebro infantil, fortalecendo conexões neurais, aprimorando habilidades de linguagem e memória.

Os currículos brasileiros cada vez mais apontam a necessidade de as unidades escolares preconizarem estratégias pedagógicas que preparem os indivíduos para um mundo em um contexto globalizado e cheio de desafios. Diante desse cenário, Hummes (2010, p. 22), explica que:

A música pode contribuir para a formação global do aluno, desenvolvendo a capacidade de se expressar através de uma linguagem não verbal e os sentimentos e emoções, a sensibilidade, o intelecto, o corpo e a personalidade [...] a música se presta para favorecer uma série de áreas da criança. Essas áreas incluem a 'sensibilidade', a 'motricidade', o 'raciocínio', além da 'transmissão e do resgate de uma série de elementos da cultura'.

A experiência sensorial é rica desde a vida intrauterina da criança, e ela reage aos estímulos mais conhecidos. Mesmo antes de nascer, a criança já recebe diversos sons. O feto reconhece a voz da sua mãe, e percebe a comunicação também através da pele. O feto ouve com o ouvido e com seu corpo, e memoriza sons e músicas.

(ILARI, 2006 apud ROSA, 2022, p. 66).

Siqueira (2020, p. 2), afirma que:

[...] após a vigésima semana, dá-se início à experiência auditiva do ser humano. A literatura diverge quanto ao momento exato

do início dessa jornada, mas, de fato, assim que o aparelho auditivo do futuro bebê se encontra formado, informações sonoras de todo tipo passam a ser percebidas por ele.

O ser humano tem contato com a música antes mesmo de nascer. As crianças respondem a diferentes sons, e distinguem tons, intensidades e ritmos. À medida que crescem, desenvolvem sua capacidade de compreender a linguagem associando-as às suas emoções.

O Brasil teve mudanças na concepção acerca da educação musical. A Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008, estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica. A educação musical possibilita criação e fortalecimento de identidades, sejam individuais ou coletivas. A identificação com um gênero musical conecta pessoas de diferentes partes do planeta.

Na atualidade, a arte, ou a música, compreendida como linguagem, forma simbólica ou experiência estética, está dentro da escola e nos mais diversos contextos. A música é essencial à vida e ao desenvolvimento integral do ser humano. Ela é biológica, histórica, social e profundamente cultural, porque cada sociedade constrói um tipo diferente de compor. Ainda, pode ser entendida como uma forma sonora carregada de significados singulares, com função e fazer musical que variam conforme o lugar e o tempo. (ROSA, 2022, p. 65).

Cada som carrega traços da origem e do contexto cultural em que os indivíduos estão inseridos. As opções são diversas, inclusive harmonias complexas, mas sempre há presente características que podem ligar a música às sociedades diversas, com suas tradições e experiências, assim como as alegrias e lutas de um povo.

A educação musical na escola engloba diversos aspectos. A música desempenha um papel significativo no crescimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças. O contato com a música contribui para o desenvolvimento da memória, da atenção e da concentração.

Segundo Brescia (2003, p. 81):

"[...] o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo."

A socialização proporcionada pela música é fundamental no contexto estudantil. Este momento propicia interação social, trabalho em equipe, e o estabelecimento de vínculos.

A educação musical tem potencial de evocar os sentimentos dos sujeitos, o que promove um ambiente de desenvolvimento emocional. As crianças podem se expressar e compreender as emoções dos colegas. Cantar ou tocar um instrumento pode ser uma maneira saudável de lidar com as sensações e desenvolver a inteligência emocional.

Para Penna (2015, p.33), a articulação da proposta é essencial para uma aprendizagem significativa:

[...] musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível a música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo. Pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidas. (PENNA, 2015, p.33).

Ao articular diferentes abordagens e propostas de ensino musical, é possível oferecer ao estudante uma experiência diversificada, permitindo que os indivíduos explorem gêneros musicais, instrumentos, técnicas, atividades de jogos e brincadeiras.

A música envolve a compreensão de padrões sonoros, entonação e ritmo, componentes estes que são fundamentais para a linguagem. Conforme as crianças aprendem novas palavras, as canções e letras das músicas auxiliam a expansão de seu vocabulário e aprimoramento das habilidades de comunicação.

A música, gradativamente, é incorporada às ações da criança, especialmente nos momentos de jogos e brincadeiras, integrando a gestualidade, a movimentação e a sonoridade. A linguagem musical favorece o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e o autoconhecimento, contribuindo também nos processos de socialização infantis. (SARMENTO; RAPOPORT, 2009, p.42).

De acordo com Brito (2007, p. 83), a experimentação se justapõe à técnica, e o fazer musical está relacionado a uma questão de desejo e conquista, que permite muitas possibilidades, que ultrapassam barreiras pré-definidas. As crianças sonorizam percepções, pensamentos e sensações, e enquanto são regidos pelo todo, fazem música.

Além do desenvolvimento de importantes habilidades cognitivas, sociais, emocionais, e coordenação motora, a experimentação nas atividades de musicalização oferece uma base sólida para apreciação da arte e da cultura, o que contribui para a formação da visão de mundo do estudante. A possibilidade de experimentar permite ao aluno a persistência, saber lidar com os erros, frustrar-se e celebrar suas conquistas.

O momento em que há compartilhamento de uma prática musical desencadeia memórias e emoções, muitas vezes ligadas a experiências particulares ou de um grupo. Uma melodia pode marcar vidas, acionando lembranças de momentos especiais ou até

mesmo de momentos difíceis. Existe uma conexão entre música e memória, e o que a criança vive durante a infância certamente a acompanhará ao longo de toda a sua vida.

A musicalização pode ter um impacto profundo na forma com a qual a criança percebe e interpreta o universo que a rodeia. Em sala de aula, a música é uma linguagem que se combina com outras formas de arte, como o cinema e a dança, com frequentes estímulos aos sentidos e à imaginação.

Neste sentido, o fazer musical:

Assume o seu papel de comunicação, uma vez que podemos transmitir uma ideia musical para alguém, mas este por sua vez, ao ouvi-la, apreende, significa e devolve de forma única, uma vez que o fazer musical envolve a leitura de mundo, como o ser se conecta com aquela ideia musical. (BRITO, 2007, p. 15).

2. O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO MUSICAL

Acreditar no potencial educativo da música é o ponto de partida para um trabalho abrangente e afetivo. Ensinar música não é só passar conteúdo aos alunos nem se restringe a uma atividade de lazer. A aula de música é também uma grande ferramenta de educação e pode se transformar em momentos importantes de comunicação e expressão de sentimentos e ideias. (BOSCARDIN, TREVISAN E ZAGONEL, 2012. p. 11).

O papel do educador na formação dos alunos é marcante, vai além da transmissão de conhecimento. O professor inspira seus alunos, contribui para a descoberta de aptidões e incentiva a revelação de potencialidades. A atuação do professor na educação musical é fundamental para o desenvolvimento dos alunos, tanto em termos técnicos quanto em outros aspectos, como a criatividade, capacidade de expressão, e apreciação das artes.

A introdução dos alunos no mundo da música é um trabalho que desperta sensibilidade e estímulo para a criatividade e expressão artística. Por meio de atividades lúdicas e interativas, pode ser proporcionada à criança a oportunidade de explorar diferentes instrumentos, ritmos e melodias, permitindo que ela desenvolva habilidades auditivas e rítmicas. Existe neste trabalho também uma conexão profunda inerente ao trabalho docente que cultiva amorosidade em suas práticas.

Ensinar música, hoje, é mais do que transmitir uma técnica para tocar um instrumento ou passar noções teóricas de música. É, sobretudo, levar o indivíduo a familiarizar-se com a música, por meio de um processo gradual que podemos chamar de sensibilização. Mesmo os alunos principiantes devem perceber que podem fazer música desde as primeiras aulas, de maneira simples, fácil e agradável. (BOSCARDIN, TREVISAN E ZAGONEL, 2012. p. 13).

A musicalização deve ser uma experiência agradável. À medida que as atividades musicais são propostas, naturalmente ocorre um desenvolvimento do aluno, assim como uma associação aos momentos em que a prática é realizada. Quando as ocasiões são prazerosas e envolvem felicidade, a criança fica mais propensa para continuar a explorar e apreciar as propostas musicais.

O ambiente acolhedor também é fundamental para que a criança experimente. As atividades em grupo promovem socialização e respeito, e de acordo com o que for especificado, pode haver práticas de negociação entre as crianças para tocar um instrumento, espera para escutar o outro, e vivências em momentos coletivos.

Segundo Zagonel (2012, p. 17), o ponto central do processo de ensinoaprendizagem é a criação musical. A prática musical, mais do que envolver uma execução perfeita de músicas e exercícios, deve promover modificações internas que conduzam ao crescimento do sujeito.

É importante que a postura do professor seja de encorajar seus alunos para o desenvolvimento musical e pessoal. A abordagem pedagógica deve introduzir o conteúdo musical de forma lúdica e acessível, especialmente para as crianças nos primeiros anos da educação básica.

O encorajamento constante contribui para que as crianças desenvolvam a autoestima, e se sintam confortáveis ao se expressarem. A valorização dos esforços e celebração das conquistas possibilita que os alunos se sintam motivados a continuar aprendendo e explorando a música.

Movimentar-se ao ritmo da música auxilia as crianças a desenvolverem habilidades motoras. Dançar, bater palmas, usar instrumentos de percussão simples ou mesmo fazer gestos de acordo com a música estimulam progressão motora e o controle dos músculos. O ritmo, a melodia e a harmonia auxiliam na formação de conexões neurais essenciais para o aprendizado. A música estimula a criatividade das crianças, incentivando-as a explorar e a experimentar novos ritmos e composições. Através do fazer musical, a criança pode imaginar histórias e cenários.

Por ser intrinsecamente ligada aos elementos matemáticos, envolvendo a compreensão de padrões, ritmo e contagem, a musicalização também fornece condições para o aprimoramento das aprendizagens em outros componentes curriculares. A exposição à música oferece desenvolvimento da capacidade das crianças para considerar padrões numéricos e noções básicas de matemática.

A música é uma parte essencial da cul-

tura e da história de diferentes sociedades. Ao oportunizar às crianças o conhecimento acerca de uma variedade de gêneros musicais e tradições culturais através da musicalização, o professor auxilia na construção do respeito com outros povos, e favorece a ampliação do repertório cultural dos alunos.

A música é única para os seres humanos e, como as outras artes, é tão básica como a linguagem para a existência e o desenvolvimento humanos. Através da música, as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida. E o que é mais importante, através da música, as crianças são mais capazes de desenvolver e sustentar a sua imaginação e criatividade ousada. Dado que não se passa um dia sem que, duma forma ou de outra, as crianças não ouçam ou participem em música, é lhes vantajoso que a compreendam. Apenas então poderão aprender a apreciar, ouvir e participar na música que acham ser boa, e é através dessa percepção que a vida ganha mais sentido.

(GORDON, 2005, p. 6).

CONCLUSÃO

O presente artigo constata a importância da musicalização na vida infantil, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, e estimulando a criatividade e a expressão. Introduzir as crianças no mundo musical enriquece suas vidas, e estabelece pilares fundamentais para aprimorar as aprendizagens, inclusive em outros componentes curriculares.

O artigo confirma que a música é um veículo pelo qual os indivíduos estão ligados ao seu contexto sociocultural, em suas tradições. Através da música, os muros que dividem as culturas podem ser transpostos, as identidades podem ser moldadas, e as sociedades podem encontrar um ambiente harmônico, em que histórias podem ser compartilhadas e celebradas.

A música exerce um papel importante na leitura de mundo, fornecendo elementos que enriquecem a compreensão acerca das culturas, por isso, é também uma ferramenta para a reflexão e para a transformação social. As propostas pedagógicas de musicalização podem auxiliar na preparação do aluno para sua cidadania, estimulando sua criticidade e consciência sobre a sociedade em que está inserido, tornando-o capacitado a atuar em um contexto global.

Em virtude do que foi mencionado, pode se reconhecer a importância do papel do professor na educação musical e pessoal dos estudantes, orientando-os em suas habilidades técnicas, no conhecimento musical, e em sua capacidade de se expressar.

Um educador comprometido proporciona elementos que desafiam e encorajam o aluno, nutrindo o seu espírito criativo e estimulando constantemente a sua curiosidade. Há presente na atividade docente elementos que inspiram e marcam a vida dos estudantes, e atividades musicais contribuem para que tenham boas recordações dos momentos de sua vida escolar. Tornar a musicalização agradável é fundamental para cultivar o prazer musical e tornar o aprendizado algo envolvente, que efetive a construção de saberes.

Por fim, a musicalização no contexto educacional desempenha um papel relevante, e apesar dos avanços na área, com legislação específica, é uma pauta que ainda precisa de um olhar cuidadoso do Poder Público, com preparação de profissionais para atuar na área e disponibilização de recursos para o trabalho das unidades escolares.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A.M. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.

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

BRITO, T. A. Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação. Doutorado em Comunicação e Semiótica. Pontifícia Universidade

Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil, 2007.

GORDON, Edwin. Teoria da Aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. Revista da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical. Porto Alegre, v. 11. set. 2004. Disponível em:

http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabe m/article/view/343/273. Acesso em: 15/08/2023.

MOURA, Ieda Carmago de; BOSCARDIN, Maria Tereza Trevisan; ZAGONEL, Bernadete. Musicalizando crianças: teoria e prática da educação musical. Curitiba: InterSaberes, 2012.

NEPOMUCENO, Luciane Plates de Oliveira. Cinema na educação. 1. ed. São Paulo: Contentus, 2020. E-book. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 10/07/2023.

PENNA, M. Música (s) e seu ensino. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

ROSA. Lilia de Oliveira. Musicalização na escola: do infantil aos anos iniciais do ensino fundamental. 1. ed. Curitiba: Intersa-

beres, 2022. E-book. Disponível em: https.:// plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 01/09/2023.

SARMENTO, Dirléia Fanfa; RAPOPORT, Andrea. A criança de 6 anos no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SIQUEIRA, Alysson. Princípios da percepção musical. Curitiba: Contentus, 2020.

ZAGONEL, Bernadete. Brincando com Música na Sala de Aula jogos de criação musical usando a voz o corpo e o movimento. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2012. E-book. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 09/08/2023.

BRASIL. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SOLANGE BEZERRA TORRES PRADO

RESUMO

O presente artigo busca discutir como o lúdico pode contribuir ao desenvolvimento infantil. Compreendendo esse processo da criança de maneira ampla, em seus diversos aspectos: cognitivo, emocional, psicomotor, considerando suas linguagens e culturas, trabalhando as habilidades expressiva, corporativa, dramática entre outras. Para tanto, a metodologia utilizada foi pautada na revisão bibliográfica narrativa. Além de compreender a importância do lúdico na Educação Infantil, elencou-se quais as possíveis ações, planejamentos e atividades, que contribuem ao desenvolvimento amplo das crianças que passam pelas unidades educacionais infantis, embasado pelos documentos norteadores dessa etapa educacional.

Palavras-chave: Educação; infantil; lúdico.

INTRODUÇÃO

O lúdico sempre esteve presente na sociedade, e até hoje tem sua importância no desenvolvimento do ser humano, por isso iremos procurar entender sua função na educação infantil.

É através da brincadeira e da imaginação que as crianças se conectam com o seu eu e assim também percebem o mundo que a cerca, se colocando no lugar do outro, no momento em que protagoniza ser mãe ou pai enquanto cuida de uma boneca, ou brinca de ser um super-herói, entre outras brincadeiras, nas quais vão se apropriando do mundo e de suas regras sociais.

Nesse processo, também há a relevância da mediação do adulto que pode através da observação das brincadeiras e criações das crianças, ir construindo novos espaços e contextos que sejam ricos em possibilidades e que despertem a curiosidade, criatividade das crianças, construindo assim um ambiente significativo de aprendizagens.

Além da observação e intenção dos profissionais da educação que acompanham as crianças nesse processo, também é importante a participação da família, nesse momento em que a criança desperta para o mundo ao seu redor e se desenvolve em todos os seus aspectos: cognitivo, emocional, psicomotora, trabalhando as habilidades expressiva, corporativa, dramática entre outras.

Para tanto, buscaremos entender a relação entre o lúdico e a escola, sua importância ao desenvolvimento das crianças que passam pela Educação Infantil, quais as contribuições, benefícios que o lúdico propicia nesse nível educacional e quais as possibilidades de brincadeiras, interações e atividades podemos recorrer em cada intenção pedagógica.

Assim, buscaremos inicialmente um arcabouço teórico sobre o lúdico e a infância, correlacionando esse conhecimento com a experiência de ações e atividades desenvolvidas no espaço escolar, o qual propicia a interação das crianças com outras crianças, objetos, brinquedos, espaços e materialidades, assim como o próprio corpo, interações interpessoais e intrapessoais, a medida em que brinca, escolhe, cria e vai construindo sua própria leitura do mundo.

O LÚDICO E A INFÂNCIA

Segundo Kishimoto (2014, p.88), as brincadeiras e os brinquedos surgiram de práticas de adultos, de rituais religiosos, representações sobre a natureza, os espíritos e parte de romances, poemas e narrativas. Chegando até os tempos atuais sendo representados em diversas situações, como parlendas de invocação à Lua praticadas antigamente no Egito em Babilônia que aparecem nos textos religiosos por volta de 3.000 a nos a.C.

Na história antiga há relatos de que o ato de brincar era desenvolvido por toda a família, sendo o lúdico uma atividade de entretenimento, que dá prazer e diverte as pessoas envolvidas, para Santos (2012), o lúdico se refere a uma dimensão humana evocando os sentimentos de liberdade e espontaneidade de ação.

É na brincadeira que a criança constrói o seu imaginário, reconhece e reproduz o seu cotidiano, raciocina, descobre, persiste, aprende a perder percebendo que haverá novas oportunidades para ganhar, o lúdico provoca estímulos nas crianças, explorando seus sentidos vitais, operatórios e psicomotores, propiciando o desenvolvimento completo das suas funções cognitivas.

Para Navarro (2009) “[...] brincar é preciso, é por meio dele que as crianças descobrem o mundo, se comunicam e se inserem em um contexto social”. O brincar encoraja a criança, que passa a reconhecer os seus limites e potencialidades, explorando e exercitando suas próprias ações, enriquecendo a sua capacidade intelectual e sua autoestima.

Kishimoto (2014), ressalta que o lúdico auxilia as crianças em um pensamento de segundo grau, nas situações do cotidiano, sendo o brincante um ser social que escolhe e decide, assumindo seu protagonismo, e que também está imerso em uma determinada

cultura, acompanhada por regras, que provém do exterior, mas que orientam as ações lúdicas.

As relações entre o brincar e aprender tornam o espaço escolar um local rico para brincar, sonhar, interagir e agradavelmente construir o conhecimento, desenvolvendo regras sociais e um amplo conhecimento de si e dos outros que convivem nesses espaços. Sendo os brinquedos e as brincadeiras fontes inesgotáveis de interação lúdica e afetiva.

Segundo Brennand (2009), as diversas atividades lúdicas fazem parte do processo de aprendizagem da criança, que está aprendendo sobre as formas de se relacionar, de interagir com as pessoas, de se reconhecer como pessoa. A medida em que interage com os outros nas brincadeiras a criança está intrinsicamente aprendendo sobre o mundo que a cerca ou que ela tenta compreender do mundo.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil o cuidar e o educar estão atrelados, são indissociáveis, por isso, nesse período da infância, os bebês e crianças necessitam de toda uma infraestrutura que favoreça seu desenvolvimento pleno, promovendo o educar e o cuidar em todas as atividades na rotina escolar.

Para Brennand (2009), a escola é um espaço privilegiado que pode contribuir para que a criança brinque através de momentos direcionados pelas professoras ou livre, construindo suas brincadeiras e interagindo com brinquedos e outras crianças de sua escolha.

Caberá ao adulto que acompanha as crianças, estimular suas habilidades, utilizando recursos que desenvolva o raciocínio, a criatividade e aumente a capacidade de imaginação, incentivando a autonomia e segurança, possibilitando que as crianças consigam aos poucos realizar atividades sem auxílio, construindo seu pensamento próprio, questionando e refletindo sobre suas dúvidas, encontrando soluções para situações cotidianas e assim assumindo o seu protagonismo nas ações cotidianas.

Gouveia (2013), afirma que a aprendizagem seja orientada de forma integrada, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades infantis, tais como a relação interpessoal, a medida em que brinca e interage com os outros em uma atitude de aceitação, respeito e confiança, acessando ainda os conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural, assim desenvolvendo também as potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas.

O cuidar e o educar implica em reconhecer o ritmo próprio de cada criança, assim o adulto tem que buscar compreender o espaço e tempo, em que a criança vive, exigindo que sua mediação esteja centrada na observação das crianças e também na organização adequada dos espaços, tempos e materiais, os quais terão que respeitar e oportunizar o processo de desenvolvimento dos bebês e crianças que convivem nas instituições educacionais. (BRASIL, 1998, p.22)

Segundo a teoria de Vygotsky (2006, 2007), a aprendizagem de uma criança e seu desenvolvimento estão ligados entre si desde os seus primeiros anos de vida, na qual a capacidade de aprender está relacionada com a zona de desenvolvimento em que a criança se encontra. "[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental [...]" (VIGOTSKII, 2006, p.115).

Para o autor, no conceito de 'zona de desenvolvimento proximal', determina dois níveis de desenvolvimento: o real, representando o que a criança já consegue realizar sozinha, e o potencial, que significa aquelas atividades que a criança tem capacidade de realizar, mas ainda não o faz. Assim, a ZDP se encontra entre esses níveis de desenvolvimento. Representando o que a criança consegue realizar com a ajuda de um adulto.

O brincar está envolvido no processo de aprendizagem e pode auxiliar no desenvolvimento das crianças pensando também nesse conceito de ZDP. Como afirma Vygotsky (2007):

[...]No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2007, p.134).

O autor afirma que nesse momento de interação entre a criança e o brinquedo ela consegue enxergar além dele, utiliza o que já conhece e sua imaginação para criar algo, por exemplo, ele pode ver uma folha de papel e brincar de "aviãozinho".

Para além disso, pode existir a mediação da brincadeira, que pode ocorrer por objetos, a interação e postura dos adultos, crianças, roupas, histórias, entre outras. Considerando que toda a nossa relação com o mundo é mediada de alguma maneira, por isso caberá aos professores nos espaços infantis elaborarem brincadeiras adequadas para cada contexto e ambiente, assim estimulando e enriquecendo a vivência e o repertório das crianças.

Nesse contexto, Negrine (1994), afirma:

As atividades lúdicas possibilitam fomentar a "resiliência", pois permitem a formação do autoconceito positivo; as atividade-

des lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança, já que através destas atividades a criança se desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente. Os jogos, brinquedo e brincadeiras, são produtos de cultura e seus usos permitem a inserção da criança na sociedade. Brincar é uma necessidade básica assim como é a nutrição, a saúde, a habitação e a educação. Brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói seu próprio conhecimento. (NEGRINE 1994, p. 41

Por isso, no cotidiano pedagógico será necessário o planejamento, indicando quais ações serão encaminhadas durante cada contexto, pensado pelas professoras e que será experimentado pelas crianças. Será através da metodologia adotada que se dará o desenvolvimento das crianças e consequentemente o seu aprendizado. É pensando nesse contexto, que na educação infantil é adotado a metodologia lúdica, pois a brincadeira é o fazer próprio da criança, é o principal incentivo à construção de ideias, identidade, percepção de mundo, aprendizado de si e do outro.

Pensando no planejamento de atividades que envolvam o desenvolvimento amplo das crianças de maneira lúdica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) indica algumas habilidades da educação infantil, como em (EI03CG02). “Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades”. (Brasil, 2017, p. 49).

Na Educação Infantil, as crianças precisam de condições para que aprendam em situações de brincadeiras, nas quais possam desenvolver diferentes habilidades. Sendo importante em sua rotina, apresentar momentos livres ou dirigidos assim contribuindo ao desenvolvimento amplo das crianças. Como afirma Oliveira (2000), “o brincar, por ser uma atividade livre que não inibe a fantasia, favorece o fortalecimento da autonomia da criança e contribui para a não formação e até quebra de estruturas defensivas.”

No momento em que a criança brinca de boneca, por exemplo, ela não está apenas imitando os cuidados que observa de sua mãe com ela mesma, mas sim vivencia o papel social dessa figura materna, vivencia essa experiência social de ser mãe.

Assim como as brincadeiras, os jogos também propiciam uma interação entre as crianças, estimulando a aprendizagem de estratégias e regras. Valendo-se da orientação da BNCC (EI03ET07), relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência (Brasil, 2017, p. 54).

Na Educação Infantil, pode-se utilizar diferentes jogos como batata-quente, dança das cadeiras, amarelinha, entre outros jogos que envolvam regras, números, quantidades e outras importâncias que seguem exatamente as orientações desse documento. O mesmo também ressalta a importância que se deve dar na organização dos tempos e espaços, para que as brincadeiras possam realmente dar forma e contexto nas aprendizagens das crianças.

Ainda de acordo com a BNCC:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017, p.33)

Outro ponto importante desse documento está na afirmação dos Direitos de Aprendizagens das crianças:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

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

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identi-

dade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2017, p.34)

Esses direitos devem ser respeitados, pois garantem que as crianças tenham um crescimento físico e cognitivo completo. Esse documento ainda considera que na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, tem como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras. Para tanto, organiza o currículo da seguinte maneira:

O eu, o outros e o nós, considerando a interação entre pares crianças e também com os adultos, na construção do próprio modo de agir, sentir e pensar;

Corpo, gestos e movimentos – a forma como as crianças exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecendo relações e expressando-se, brincam e produzem conhecimento sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade;

Traços, sons, cores e formas – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, vivenciando diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras;

Escuta, fala, pensamento e imaginação – Estar imersas em diferentes situações em que possam ouvir, contar e recontar histórias, e interagindo vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna-que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação;

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – Estar imersas nas diferentes situações que envolvam espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais.

Considerando as orientações da BNCC, pode-se observar a importância da organização dos momentos e espaços na Educação Infantil, que devem ser organizados, pensados e estruturados de maneira adequada para cada faixa etária, respeitando o ritmo e tempo das crianças.

Na organização de espaços adequados, pode-se citar como recurso a utilização de brinquedoteca, já que é um lugar onde a criança entra em contato com uma variedade de brinquedos juntamente com outras crianças, podendo assim desenvolver a capacidade de convivência, de cooperação, de socialização e colaboração, sempre com a mediação do professor.

Esse espaço deve ser organizado de maneira em que os brinquedos estejam em posição disponível para as crianças, isso quer dizer que todos os brinquedos devem estar em altura e disposição próxima as crianças, no qual elas possam manusear, escolher e brincar, por isso devem estar acessíveis, visíveis, podem ser distribuídos pela sala em diferentes cantos e zonas, propondo, assim, diferentes pontos de partida para as brincadeiras.

Assim, podemos considerar que pedagogicamente, o lúdico possui intrinsicamente o instrumento para se trabalhar a expressão e a comunicação dos alunos, por se tratar de uma metodologia que envolve a brincadeira, e por tanto, uma forma mais prazerosa para se aprender. É no momento lúdico que a criança desenvolve sua capacidade de explorar, refletir e imaginar os conteúdos e adquirir conhecimento necessário para uma aprendizagem significativa.

Dessa forma, como afirma Ribeiro (2013), o lúdico como um método centrado nos recursos pedagógicos, prioriza a liberdade de expressão e criação das crianças. Utilizando essa maneira de ensino, as crianças aprendem de uma maneira mais leve, tranquila e prazerosa, e assim, possibilitando o desenvolvimento em seus diversos níveis.

METODOLOGIA

Para a construção do artigo foi utilizada a revisão narrativa, caracterizada como um método sem critérios explícitos e sistemáticos para a busca e análise crítica da literatura. A seleção dos estudos e a interpretação das informações podem estar sujeitas à subjetividade dos autores.

Para Fonseca (2002), essa pesquisa é realizada "[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites." (FONSECA, 2002, p. 32).

O papel do pesquisador será ler, refletir e escrever sobre o que foi estudado. Utilizando das diversas fontes disponíveis. Para Gil (2002, p.44), a pesquisa bibliográfica "[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos".

Para tanto, foram selecionados textos e artigos disponíveis na base de dados da plataforma Scielo, utilizando os descritores: Educação Infantil e ludicidade; Importância do lúdico na Educação Infantil. Assim organizando as informações e dados para a base teórica da pesquisa e na investigação dos estudos dos textos que possam colaborar no desenvolvimento da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou uma revisão de literatura que considerou o lúdico no processo de ensino aprendizagem infantil, revelando que a ludicidade é muito importante para o desenvolvimento integral da criança, é através das brincadeiras, dos brinquedos e dos jogos que a criança descobre a si mesmo e o outro.

A ludicidade proporciona uma diversidade de atividades prazerosas que desenvolvem a criança em seus aspectos: cognitivo, afetivo, social e motor. Por meio das atividades lúdicas a criança experimenta, descobre, cria, adquire habilidades, desenvolve a autoconfiança, criatividade, pensamento, expande o desenvolvimento da linguagem, a autonomia e a atenção.

O lúdico, ainda possibilita a assimilação de regras sociais, proporciona o desenvolvimento de seu intelecto, tornando claro seu sentimento, suas angústias, ansiedades, ajudando com o reconhecimento suas dificuldades, proporcionando assim soluções e um engrandecimento na vida interior da criança.

Ainda é possível encontrar nos documentos que regem esse nível educacional, diferentes habilidades que devem ser trabalhadas com as crianças, assim auxiliando os profissionais da educação a construírem momentos dirigidos ou não que envolvam os direitos de aprendizagens das crianças, proporcionando momentos lúdicos que incentivem o desenvolvimento pleno das crianças.

O lúdico pode estar envolto de brincadeiras que envolvam brinquedos, objetos diversos do cotidiano, espaços criados que apresentem determinados contextos, jogos e outras atividades que sejam atrativas, interessantes e significantes para as crianças.

Contudo, verificamos que 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 as suas curiosidades e indagações.

Para tanto, o professor será o mediador e observador, que irá a partir do interesse das crianças em suas construções de brincadeiras, pensar e reconstruir contextos diversos que possam incentivar a curiosidade das crianças. Assim, caberá ao professor apresentar diferentes elementos, que contemple as necessidades das crianças, proporcionando momentos em que elas possam escolher, criar e reconstruir suas brincadeiras, interagindo entre os pares, materialidades, espaços e tempos.

Caberá ao professor, observar, registrar e criar novas possibilidades de aprendizagem para as crianças, partindo do que elas necessitam em cada faixa etária, mas também do que elas se interessam, questionam e observam do mundo.

Por fim, espera-se que o presente estudo possa colaborar com todos os educadores de Educação Infantil, no sentido de apresentar um estudo científico que discute a ludicidade como estratégia de ensino e aprendizado trazendo elementos norteadores para o desenvolvimento teórico e prático para os processos formativos dos professores e alunos.

REFERÊNCIAS

BRENNAND, Edna Gusmão de Góes. ROSSI, Silva José. Trilhas do aprendente: Ludicidade e desenvolvimento da criança II. Ed. Universidade/ UFPB, João Pessoa, 2009.v.4.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para educação infantil. Brasília, DF: MEC, 1998. GIL, Antônio Carlos. Ética e técnicas de pesquisa social.

_____. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.> Acesso em: 2070472023.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo, SP: Atlas, 2002

GOUVEIA, Fernanda Ângela dos Santos. Cuidar, educar e brincar uma relação possível na creche. Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=PDF++Fernanda+Ângela+-dos+Santos+Gouveia.pdf&oq=PDF++Fernanda+Ângela+dos+Santos+Gouveia.pdf&aqs=-chrome.69i57.1360j0j9&cient=ms-android-omlge&sourceid=chromemobile&ie.pdf. Acesso em: 08/05/2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. Espacios en Blanco - Serie Indagaciones - nº 24, 2014. Disponível em: < (PDF) Jogos, brinquedose brincadeiras do Brasil (researchgate.net).> Acesso em: 29/04/2023.

NAVARRO, Mariana Stoeterau. O brincar na educação infantil. Disponível em: <1263_ID (portalideá.com.br). > Acesso: 12/05/2023.

NEGRINE, A. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Conteúdo: v. 1. Simbolismo e jogo. Porto Alegre: Prodil, 1994

OLIVEIRA, V. B. de (org). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Vozes, 2000.

RIBEIRO, P. S. Jogos e brinquedos tradicionais. In: SANTOS, S. M. P. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTOS, Jossiane Soares. O lúdico na educação infantil. Campina Grande, REALIZE Editora, 2012. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/ludico.pdf.> Acesso em: 28/04/2023.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006. Cap.4.

_____. A Formação Social da Mente. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CULTURA INDÍGENA E PATRIMÔNIO CULTURAL EM SALA DE AULA: UMA PERSPECTIVA PRÁTICA

SÔNIA REGINA DE JESUS BARBOSA

RESUMO

O Artigo 26 A da LDB que foi alterada em decorrência da lei 11.645/2008 de 2015, inclui a cultura e história dos povos indígenas na Educação básica onde devem ser desenvolvidos por meio de conteúdos, saberes, competências, atitudes e valores.

Que permitam aos estudantes reconhecerem que os povos indígenas no Brasil são muitos é variado, possui organizações sociais próprias, falam diversas línguas, tem diferentes cosmologias e visões de mundo, bem como modo de fazer, pensar e representar diferenciados.

Também é importante que se reconheça que os povos indígenas têm direitos originários sobre suas terras, afinal eles estavam aqui antes mesmo da constituição do Estado brasileiro que desenvolve uma relação coletiva com seus territórios e com recursos neles existentes.

É importante reconhecer as principais características desses povos de modo positivo, focando na oralidade, na divisão sexual do trabalho, nas subsistências, nas relações com a natureza, contextualizando especificidades culturais, invés do clássico modelo de pensar desses povos sempre pela negativa de traços culturais.

Reconhecer a contribuição indígena para a história, cultura, onomástica, objetos, literatura, artes, culinária brasileira; permitindo a compreensão de quanto a cultura brasileira deve aos povos originários e o que eles estão presentes no modo de vida dos brasileiros.

Reconhecer que os indígenas têm direito a manter suas línguas, culturas, modo de ser e visões de mundo de acordo com o que está disposto na Constituição Federal de 1988. Cabe ao Estado brasileiro protegê-los e respeitá-los.

Como diz o escritor e professor Daniel Munduruku antes de tudo precisam interrogar qual é o indígena que vivem em cada um, quais estereótipos, imagens que se tem sobre os indígenas, para que então possam pensar em como ensinar essa história.

Palavras-chave: história; língua; cultura.

INTRODUÇÃO

Inicia essa reflexão com a sabedoria de Ailton Krenak que diz:

Ideias para adiar o fim do mundo "o tipo de humanidade Zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente poder contar mais uma história Se pudermos fazer isso, adiaremos o fim" (Ailton Krenak)

Os educadores podem estudar e refletir em ideias para adiar o fim do mundo a partir da história do ensino da cultura indígena e seu patrimônio cultural, como forma de contribuir desde o espaço escolar para adiar esse fim.

Reconhecer a mudança de paradigma que a constituição de 1988 nos traz ao estabelecer o respeito à diferença cultural, porque justamente compreendeu que o país é plural, composto por diferentes tradições e origens.

E importante reconhecer o caráter dinâmico dos processos culturais, históricos que respondem pelas transformações que passam os povos indígenas em contato com segmento da sociedade nacional.

É por fim é importante que reconheça que os indígenas não estão se extinguindo, apesar de todo genocídio, tem um futuro e presente como cidadãos, portanto precisam serem respeitados, terem seus direitos de continuar sendo povos com tradições próprias.

Trabalhar arqueologia no ensino da cultura indígena em sala de aula permite que observem e demostrem aos alunos a dimensão da profundidade temporal da ocupação indígenas no Brasil, que remente a mais de 20 mil anos. Além de demonstrar a variedade cultural, a riqueza material da qual os povos indígenas viveram, o que difere bastante do discurso hegemônico sobre as populações do passado e presente.

O maior risco que se tem de trabalhar cultura indígena pela perspectiva da arqueologia é passar a ideia de que o processo histórico indígena se encerrou num passado muito distante ou passar a ideia de que o processo histórico indígena nem mesmo começou.

Quando falam em pré-história, um termo muito difundido, podem passar sem querer a ideia de que se trata de povos sem história. Os povos indígenas têm sua história antes e depois da colonização, o termo que a arqueologia costuma usar atualmente é o pré-colonial, ou seja, houve um processo histórico longo entre as populações indígenas que foi marcado profundamente pela colonização e a condição histórica hoje os grupos indígenas brasileiros é uma decorrência des-

se marco colonial, assim, como a história de todos os demais brasileiros não indígenas.

Outro risco é exaltar que a riqueza material a qual viveram os povos indígenas no período colonial em comparação menos privilegiada hoje, passar a impressão de que os grupos indígenas deveriam ser povos do passado. Eles não teriam lugar no presente, o que obviamente, precisa ser combatido.

As experiências em sala de aula, nas redes sociais, na vida cotidiana é uma percepção comum em alunos entre pessoas em que os indígenas não podem ter um iphone, por exemplo, remete a isso, atividades de educação patrimonial é importante para combater esse tipo de imagem.

DESENVOLVIMENTO

Segundo artigo da BBC, 12 de outubro de 2021, divulga pesquisas arqueológicas bem recentes tem sido desenvolvidas na américa do sul onde mostra a existência de sociedades muito complexas na américa antes da colonização, com extraticação social, centralização política de longa duração , domínio de técnica de engenharia ,da matemática , domesticação de plantas que são a base da alimentação no planeta hoje , como o milho, batata, mandioca o próprio arroz que foi domesticado na Amazônia, esses são quatro dos cinco alimentos mais consumidos no planeta hoje. A base da alimentação humana no planeta e que foram domesticados aqui na América pelos grupos indígenas.

O artigo demonstra também a existência de redes comerciais interamericana possivelmente por navegação, mas também por caminhos por terra que são bastante conhecidos levando, por exemplo, o cacau e o tabaco desde a América até o Canadá.

A própria floresta amazônica é um grande jardim, não é uma floresta que nasceu voluntariamente pela ação de Deus ou qualquer outra coisa, na verdade um grande jardim foi plantado pelos seres humanos e vem sendo manipulado ao longo de milhares de anos, ou seja, a floresta amazônica é uma floresta antrópica é produto cultural e indígena.



Parque Xingu

Aldeias no Xingu no Brasil se pode ver a complexidade, uma estrutura de cidade, fortificada com diferentes áreas de exploração de recursos com estrada conectando essas áreas de cidades, questão urbanística que está sendo colocada.

O artigo também mostra a densidade populacional encontrada pelos Europeus no momento da colonização, o que se contrapõem uma ideia do Brasil como grande ocupação pelos portugueses, argumento que até hoje é sustentado para justificar a exploração de terras indígenas.

Somente na Amazônia se calcula que em 1.500 a colonização viveu mais de 8 milhões de pessoas.

A cidade de Santarém que na época da colonização era uma grande aldeia com mais de 1 milhão de habitantes, e esse número que só foi alcançado por cidades europeias um século depois de 1600, justamente em decorrência do enriquecimento que foi causado pela colonização na américa , isso fornece um contraponto sobre estereótipos dos indígenas como povos de minutos, muito simples, apolíticos, associais .A imagem antiga que tinham no dia do índio em sala de aula era o desenho de um índio nu , com uma pena na cabeça para os alunos desenharem e colorirem. Aquilo era o que se passava sobre a história indígena. Arqueologia mostra um completo oposto disso, uma história completamente diferente.

O cabeza de vaca navegador espanhol na costa de santa Catarina em 1541 e tinha que chegar a Assunção Paraguai para assumir como governador. Ele acabou sendo levado do litoral de Santa Catarina até Assunção pelos Guaranis através de uma estrada existente, passando por aldeias muito organizadas e recebido sempre com muita comida.

Nos seus registros ele descreve essa fartura com a qual os indígenas o recebiam, no qual os indígenas viviam isso ajuda a problematizar justamente o discurso sobre a pobreza ou sobre a falta de alimentos, também ele relata as redes políticas, as redes de comunicação que por sua vez rompe com esse imaginário de que não havia sociedade complexas no Brasil.

Está se falando de 1541, ou seja, menos de meio século depois da chegada dos Portugueses. Então por meio desse registro tem conhecimento de que os indígenas já sabiam quem era quem, o que estava acontecendo, estavam preparados para lidar com uma invasão estrangeira, possuíam redes de comunicação entre chefias, havia uma difusão de línguas especialmente tendo o Tupi que era a língua geral de troncos linguísticos, possuíam relações não só com o território que veio do Brasil, mas também as terras altas das Cordilheiras e com o litoral pacifico que são coisas que a Arqueologia vem de-

monstrando.

No contexto do Paraná, esse relato é uma fonte importante foi justamente nesse território que o cabeza de vaca circulou e registrou uma série de suas impressões nas experiências. Outro território importante que pode ser problematizado em sala de aula junto com esses relatos cabeza de vaca é do Peabiru que foi um caminho aberto por indígena e que foi utilizado por Europeus para adentrar territórios.

Eram vários caminhos, não apenas um, e a própria cartografia histórica indica que a BR 101, por exemplo, é uma estrada que existe desde antes de 1500, e que permaneceu sendo usada pela colonização e ainda é uma das mais importantes rodovias do Brasil. E outras BRS e rodovias também tem sua origem nos caminhos indígenas.

Pesquisas arqueológicas apontam que o Paraná foi ocupado a pelo menos 10 mil anos. Há vestígios imateriais que marcam a presença histórica e também contemporânea indígena no Paraná.

Uma atividade proposta pode se referir ao trabalho com a cultura oral, com as línguas , com as palavras indígenas que também constituiu um patrimônio cultural não apenas indígena mas patrimônio cultural da humanidade. Uma problematização que pode ser feita é a questão de que o Brasil teceu uma relação artificial com essas culturas.

Krenak diz que uma língua contém um código da existência e experiência humana na terra, carrega uma forma de narrar –se no mundo. Quando uma língua morre ou não é valorizada, reconhecida, o que realmente fica dessas histórias e culturas? Propõe que faça um levantamento das línguas indígenas dos povos originários com o objetivo de valorizar esses grupos historicamente discriminados e vitimados pela exclusão, no âmbito socioeconômico, concorrendo para o combate à discriminação étnicas raciais, religiosas e de gêneros e também para que haja conhecimento maior e sensibilização sobre a diversidade cultural brasileira.

Sugerir uma pesquisa na internet sobre nomes e palavras de origem indígenas e também referência cotidianas como nome do Estado, Município, Bairros, Praças e interroga nesse sentido sobre qual influência desses idiomas em nosso dia a dia e se há referência do uso dessas palavras para nomear rios, lugares, objetos cotidianos atual e qual impacto disso na realidade cotidiana dos estudantes.

E importante evidenciar e problematizar as diferenças entre os povos indígenas, não são todos iguais, mas também é importante dizer que é algo que os une pela luta demarcação e contra o genocídio.

Devem destacar o grupo Guarani que há anos mostra a luta do povo que mora em territórios Guarani no oeste do Paraná contra o PL 490.

Pode se perguntar qual reconhecimento do Guarani no Brasil de modo geral e quais são as políticas de visibilidade dessa língua e as políticas de proteção em torno dessa cultura e desse idioma.? Se há programas do ensino de Guarani? Qual seria o impacto desse reconhecimento para valorização e para as lutas que os povos guaranis promove? Quais são as políticas de reconhecimento e valorização das suas línguas, histórias e culturas? Como podem desde a escola contribuir para esse reconhecimento e valorização?



Povos Kaingang

O povo Kaingang lutam pela retomada de seu território, no passado conseguiram uma vitória bem importante no STF com a retomada sobre a terra indígena em boa vista e laranjeira do sul .



Povo Xetá

O Povo Xetá que lutam para não desaparecerem, restam apenas oito sobreviventes do longo e violento processo de colonização e genocídio.

O documentário Xetá é bastante impactante e convoca a não apenas estudar a história da cultura indígena, mas também em agirem e lutarem, pessoas brancas, não indígenas , no espaço escolar e em seu cotidiano para somar nessas luta.

Os primeiros passos para essas lutas passam pelo reconhecimento e valorização

dos povos e culturas indígenas por meio de seu patrimônio cultural e é preciso também haver engajamento político.

E importante que se engaje na luta contra PL 490 marco temporal. De tudo que se mostra e se discute na arqueologia e na história sobre as terras indígenas, o marco temporal quer estabelecer que só pudesse ser reconhecidas terras onde havia documentadamente indígenas em 88, quando a constituição Federal foi promulgada.

Essa interpretação vai contra o que a própria constituição Federal estabelece em como relatório do raposo terra do sol registrou.

Esse relatório registrou que na promulgação da constituição Federal a terra era indígena, então deveria permanecer indígena, no entanto, a interpretação que está sendo apresentada pelos defensores do Marco Temporal é a de que se os indígenas não estiveram na terra em 1988, então essa terra não pode ser considerada indígena, ignorando toda história e cultura dos povos antes da escravidão.

É fundamental que haja esse reconhecimento e valorização dessas histórias e culturas para que todos possam também adiar esse fim de mundo.

Esse debate demonstra também os indígenas não estava apenas organizado politicamente desde muito antes de 1.500 por meios dos registros arqueológicos, mas também estão organizados hoje em 2022. Isso mostra que são extremamente organizados politicamente ainda hoje e essa mobilização toda só ocorre porque os povos estão historicamente engajados e cientes dos seus direitos.

Não podem ignorar ou minimizar o fato de estarem aqui apesar de todo os processos genocidas que são registrados no Brasil e a pandemia foi mais um momento de genocídio indígena.

O argumento sobre artificialidade dessa organização no sentido de que as pessoas foram a Brasília porque foram comprados, pagos, é apenas mais uma farsa da nossa incapacidade de compreender que os indígenas são seres humanos, políticos, ativos, protagonistas e agentes históricos.

Para ampliar esse entendimento e trazer repertórios perspectivas práticas para sala de aula deve se acompanhe as mídias indígenas como no Instagram, na literatura, trabalhar com a música, uma linguagem muito próxima aos adolescentes como a rap resistência Nativa.

Rap escrito com um pensamento nativo que retrata uma realidade, não uma ficção onde estimula uma tradição vivida de coração que irá contar na canção dos BrôMc´s, OZ Guarane e KunumiMC. Na missão, surgiu essa grande união.

Outra possibilidade é o cinema festivais como cine Kurumin 8° edição, promovida pela fundação cultural da Bahia ,fórum indígena internacional na História, que tem como objetivo socializar essas culturas epistemológicas que são utilizados em pesquisas que envolve grupos indígenas, suas identidades, diferenças trazendo momento de construção de reflexão sobre práticas acadêmicas e educativas em torno da temática indígena buscando o diálogo entre vários agentes ,proporcionar esses contatos geracionais e diferentes níveis de formação

Finalização da reflexão se dá com um trecho da entrevista que Sônia Guajajara concedeu sobre os impactos da pandemia sobre indígenas e sobre o mundo de forma ampliada.

"(...)se o mundo ainda não parou para escutar os alertas que a terra vinha dando, a terra parou o mundo para se fazer escutar (...)as pessoas têm que repensar as suas formas de consumo, tem que entender que o individualismo precisa acabar, que temos que adotar formas coletivas de fazer as coisas, fortalecer os trabalhos em redes. E principalmente assumir a sua responsabilidade nessa luta pela mudança do modelo desenvolvimento econômico (...)para isso as lutas têm que ser mais coletivas, a conscientização mais política e ecológica, entendendo que é preciso fazer outra conexão, ou uma reconexão com a mãe terra, e entender exatamente que é a mãe terra que garante o sustento e a vida do planeta "(Sônia Guajajara)

A valorização da cultura indígena é um dever de todos os países do mundo. Nesse sentido, a Unesco –organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a cultura, indica que o conhecimento adquirido pelos povos indígenas são uteis para o desenvolvimento sustentável, pois afirma que "o respeito aos conhecimentos, as culturas e as práticas tradicionais indígenas contribuem para o desenvolvimento sustentável e equitativo e para a gestão adequada do meio ambiente" (Funai 2008, Unesco2020, são Paulo2020).

Considerações finais

Quando se aborda a cultura indígena e Patrimônio cultural em sala de aula descontroem estereótipos, preconceitos, reconstruí conhecimento histórico, revê as práticas de educadores em sala de aula. Não se deve apenas falar sobre os povos indígenas, mas também falar com eles, junto com eles e o que eles têm a dizer e estar preparados para ouvi-los. Construir um diálogo a partir dessa escuta desses povos. Identificar línguas, culturas e patrimônio no entorno escolar e assim criar uma sensibilização de população e transformação a partir do território escolar e da educação.

Bibliografia
Lei 11.645/2008
Currículo da cidade,
Artigo BCC

OS IMPACTOS DAS TELAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SONIA REGINA RIBEIRO GONZALEZ

RESUMO

O uso das telas na primeira infância é cada vez mais comum, o que torna necessário investigar o tempo em que as crianças ficam em contato à essas tecnologias, pensando como o tempo total de exposição a todas elas, incluindo televisão e mídia interativa, tem impactado seu desenvolvimento. Trata-se de um estudo de revisão bibliográfica dos principais autores que mencionam essa temática, ora defendendo o uso das tecnologias, ora alertando sobre seus perigos eminentes.

Profissionais de saúde em todo o mundo estão debatendo o uso excessivo de equipamentos eletrônicos que aumenta cada dia mais.

Se por um lado as crianças estão familiarizadas com as tecnologias, e isso é um ponto importante a se considerar, pedagogicamente falando, usar excessivamente recursos como computadores, Internet, videogames e telefones celulares pode afetar de forma negativa o desenvolvimento delas.

Palavras-chave: Telas; Educação Infantil; Impactos; tecnologias.

Abstract

The use of screens in early childhood is increasingly common, which makes it necessary to investigate the time in which children are in contact with these technologies, thinking about how the total time of exposure to all of them, including television and interactive media has impacted their development. This is a bibliographic review study of the main authors who mention this theme, sometimes defending the use of technologies, sometimes warning about their imminent dangers. Health professionals around the world are debating the overuse of electronic equipment that is increasing every day.

If on the one hand children are familiar with technologies, and this is an important point to consider, pedagogically speaking, overusing resources such as computers, the Internet, video games and mobile phones can negatively affect their development.

Keywords: Screens; Early Childhood Education; Impacts; technologies.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho traz a contribuição de vários autores que, de forma direta ou indireta tratam da temática do uso de tecnologias e os impactos na educação de crianças pequenas. Por meio dessa revisão, pretende-se refletir sobre o uso pedagógico das telas fazendo um comparativo entre as semelhanças e diferenças de suas abordagens e a contribuição de cada uma para a área educacional.

Os autores citados são:

Dimitri A. Christakis - Professor de Pediatria da Universidade de Washington. Christakis é conhecido por seu trabalho na área de mídia e desenvolvimento infantil.

Gary Small - É um médico americano, professor de psiquiatria e biocomportamento na Universidade da Califórnia, em Los Angeles.

Jean Twenge - É professora de psicologia na Universidade Estadual de San Diego e autora de livros.

Aric Sigman - É um psicólogo e escritor britânico.

Richard Louvo - É um escritor e ambientalista americano.

Catherine Steiner-Adair - É uma psicóloga clínica americana.

Sherry Turkle - É uma psicóloga e professora do MIT, especializada em tecnologia e cultura. Ela escreveu vários livros sobre o impacto da tecnologia na sociedade e na vida pessoal.

Maryanne Wolf - É uma neurocientista americana.

A seguir vamos conhecer modestamente alguns livros e como esses autores propõem o trabalho com as tecnologias aliadas.

2. Desenvolvimento

Dimitri A. Christakis escreveu diversos artigos e livros, incluindo "The Elephant in the Living Room: Make Television Work for Your Kids"; (O Elefante na Sala de Estar: Faça a Televisão Funcionar para Seus Filhos) - publicado em 2006; "The Impact of Media on Children and Adolescents: A 10-Year Review of the Research" (O Impacto da Mídia em Crianças e Adolescentes: Uma Revisão de 10 Anos da Pesquisa) - publicado em 2010; "Dial Down the Drama: Reducing Conflict and Reconnecting with Your Teenage Daughter--A Guide for Mothers Everywhere" (Diminua o Drama: Reduzindo o Conflito e se Reconectando com sua Filha Adolescente - Um Guia para Mães em Todos os Lugares) - publicado em 2020.

Todos os livros de Christakis tratam da relação entre as crianças e as telas, mas

o segundo livro da lista é o que se concentra especificamente na revisão das pesquisas sobre o assunto. O primeiro livro fornece dicas práticas para os pais sobre como fazer a televisão funcionar para seus filhos e o terceiro livro é mais focado nas relações familiares e na redução de conflitos.

Os livros oferecem uma perspectiva informada e baseada em evidências sobre o impacto das telas em crianças, principalmente na fase da educação infantil. O primeiro livro, "The Elephant in the Living Room", é particularmente útil para os pais que estão tentando equilibrar a exposição de seus filhos à televisão, enquanto o segundo livro, "The Impact of Media on Children and Adolescents", é uma revisão detalhada das pesquisas sobre o assunto.

O terceiro livro "Dial Down the Drama", pode ser especialmente útil para os pais de adolescentes, pois aborda questões relacionadas ao uso de telas e conflitos familiares. Ele é um defensor da limitação do tempo de tela e da supervisão dos pais no uso de telas por crianças, especialmente na fase da educação infantil.

Em suma, os livros do autor são recursos valiosos para pais, educadores e profissionais da saúde que desejam entender melhor o impacto das telas em crianças e adolescentes e aprender a equilibrar o uso das mesmas com outras atividades saudáveis e desenvolvimentais.

Gary Small é autor de "iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind", que discute os efeitos da tecnologia, incluindo telas, no cérebro humano; "iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind" - Este livro explora como a tecnologia está mudando nossos cérebros e afetando nossa vida diária. O autor examina a relação entre a tecnologia e a saúde cerebral e explora as implicações para as crianças que estão crescendo em um mundo dominado pela tecnologia.

"The Tech Effect: How the Digital Age is Changing Our Minds, Our Relationships, and Our Lives" - Neste livro, o autor explora como a tecnologia está mudando a maneira como pensamos, nos relacionamos e vivemos. Ele aborda especificamente o impacto das telas em crianças e como isso pode afetar seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

Ambos os livros são excelentes recursos para pais, educadores e profissionais de saúde que estão interessados em entender melhor como a tecnologia está afetando as crianças e o que pode ser feito para minimizar quaisquer efeitos negativos.

Além desses dois livros, Gary Small também Co escreveu um livro chamado "iGenetics: A Molecular Approach", que aborda o impacto da genética na saúde e na doença. Embora este livro não se concentre especificamente no impacto das telas em crianças na educação infantil, ele fornece uma compreensão mais ampla das influências biológicas que moldam o desenvolvimento humano e pode ser útil para profissionais de saúde que trabalham com crianças.

Outro livro que pode ser relevante para aqueles que estão interessados no impacto das telas em crianças é "The Other Side of the Screen: Parenting in a Digital Age". Embora este livro não tenha sido escrito por Gary Small, ele foi coescrito por um dos seus colegas, Jodi Gold. Este livro explora os desafios que os pais enfrentam ao criar crianças em um mundo dominado pela tecnologia e oferece conselhos práticos para ajudá-los a navegar nesta nova realidade.

No geral, Gary Small é um autor prolífico que escreveu vários livros sobre a interação entre a tecnologia e a saúde cerebral. Se há interesse em explorar esse tema mais a fundo, seus livros são um ótimo lugar para começar.

Jean Twenge autora de "iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy - and Completely Unprepared for Adulthood". Em seu livro, ela discute como o uso excessivo de telas pode afetar a saúde mental das crianças.

Jean Twenge é autora de diversos livros que abordam temas relacionados à psicologia e à tecnologia, incluindo o impacto das telas na vida das crianças. No entanto, ela não tem nenhum livro específico sobre o impacto das telas em crianças na educação infantil.

Seu livro mais conhecido sobre o tema é "iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy--and Completely Unprepared for Adulthood--and What That Means for the Rest of Us" (2017), que explora como a geração mais nova, também conhecida como iGen ou Geração Z, está sendo afetada pelo uso intensivo de tecnologia e mídias sociais.

Outros livros de Jean Twenge que abordam o tema do impacto das telas nas crianças incluem "The Narcissism Epidemic: Living in the Age of Entitlement" (2009) e "Generation Me: Why Today's Young Americans Are More Confident, Assertive, Entitled--and More Miserable Than Ever Before" (2006). Ambos os livros exploram como a cultura moderna e a tecnologia estão moldando a personalidade e o comportamento das novas gerações.

Além disso, Jean Twenge também é coautora de um artigo acadêmico intitulado "Associations Between Screen Time and Lower Psychological Well-Being Among Children and Adolescents: Evidence from a Population-Based Study", publicado na revista Jama Pediatrics em 2019. O estudo examina a relação entre o tempo de tela e o bem-estar psicológico de crianças e adolescentes, com

base em dados de uma pesquisa de saúde realizada nos Estados Unidos.

Outro artigo de sua autoria, publicado na revista The Atlantic em 2017, também aborda o tema do impacto das telas nas crianças. Intitulado "Have Smartphones Destroyed a Generation?", o artigo examina as implicações sociais, emocionais e cognitivas do uso excessivo de smartphones e outras tecnologias em adolescentes.

Em resumo, Jean Twenge é uma importante pesquisadora e autora sobre o tema do impacto da tecnologia e das telas na vida das crianças e dos jovens, com diversos artigos e livros que abordam essa questão sob diferentes perspectivas.

Aric Sigman escreveu "Remotely Controlled: How Television is Damaging Our Lives". Neste livro, ele discute os efeitos negativos da televisão e, por extensão, de outras telas nas crianças.

Ele aborda em seus livros questões relacionadas ao desenvolvimento infantil e à educação. Entre suas obras, duas se destacam:

"Remotely Controlled: How Television is Damaging Our Lives" (em tradução livre, "Controlados à distância: como a televisão está prejudicando nossas vidas"), publicado em 2007, aborda o impacto da televisão no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças.

"The Secret Life of Babies: How Our Prebirth and Birth Experiences Shape Our World" (em tradução livre, "A vida secreta dos bebês: como nossas experiências pré-natais e de nascimento moldam nosso mundo"), publicado em 2010, fala sobre como as primeiras experiências de vida das crianças, desde o útero até os primeiros anos de vida, podem influenciar o desenvolvimento emocional, social e cognitivo.

Embora esses livros não tratem especificamente do impacto das telas na educação infantil, ambos abordam questões relacionadas ao desenvolvimento infantil e podem ser úteis para entendermos como as telas podem afetar o bem-estar e o desenvolvimento das crianças.

Além desses livros, Aric Sigman também publicou diversos artigos e ensaios sobre o tema. Em um deles, intitulado "Screen Dependency Disorders: A New Challenge for Child Neurology" (em tradução livre, "Transtornos de Dependência de Tela: um Novo Desafio para a Neurologia Infantil"), ele discute os efeitos negativos que o uso excessivo de telas pode ter sobre o desenvolvimento cerebral das crianças, como a redução da atividade cerebral em áreas associadas à atenção e ao controle dos impulsos, e sugere formas de limitar o tempo de exposição às telas.

Em outro artigo, "Attachment and technology: Helping families achieve balance" (em tradução livre, "Apego e tecnologia: ajudando as famílias a alcançarem o equilíbrio"), Sigman discute como o uso excessivo de tecnologia pode prejudicar o vínculo afetivo entre pais e filhos e apresenta estratégias para reduzir a dependência de telas e melhorar a conexão emocional na família.

Essas publicações de Aric Sigman contribuem para o debate sobre o papel das telas na educação infantil e trazem reflexões importantes sobre os efeitos do uso excessivo de tecnologia no desenvolvimento das crianças.

Richard Louv escreveu "Last Child in the Woods: Saving Our Children From Nature-Deficit Disorder". Embora não se concentre especificamente no uso de telas, Louv discute a importância do contato com a natureza para o desenvolvimento saudável das crianças, o que pode ser afetado pelo uso excessivo de telas.

Um autor conhecido por seus escritos sobre os benefícios da conexão humana com a natureza e os efeitos da falta de contato com a natureza na saúde física e mental das pessoas. Embora ele aborde o tema das telas em algumas de suas obras, ele não se concentra exclusivamente no impacto das telas em crianças na educação infantil.

No entanto, um de seus livros que aborda o tema das telas e da infância é "Vitamin N: The Essential Guide to a Nature-Rich Life" (em português, "Vitamina N: 500 maneiras de enriquecer a sua vida com a natureza"). Nesse livro, Louv argumenta que as telas e outras distrações digitais estão afastando as crianças da natureza e defende que a conexão com o mundo natural é essencial para o bem-estar infantil.

Outra obra que aborda o tema é "The Nature Principle: Human Restoration and the End of Nature-Deficit Disorder" (em português, "O Princípio da Natureza: Restauração Humana e o Fim do Transtorno do Déficit de Natureza"). Nesse livro, Louv explora o impacto da natureza na saúde e no bem-estar humano, incluindo o papel da natureza na prevenção do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e na redução do estresse e da ansiedade. Embora não seja exclusivamente sobre o impacto das telas em crianças, ele aborda a questão e defende a importância de limitar o tempo de tela das crianças para aumentar a conexão com a natureza.

Em resumo, embora Richard Louv não tenha escrito especificamente sobre o impacto das telas em crianças na educação infantil, seus livros abordam a importância da conexão com a natureza e a preocupação com a falta de contato das crianças com o mundo natural, muitas vezes em detrimento do tempo gasto em frente às telas. Ele defende que a conexão com a natureza é essencial para a saúde e bem-estar infantil, e que a limitação

do tempo de tela é uma maneira importante de promover essa conexão.

Catherine Steiner-Adair escreveu "The Big Disconnect: Protecting Childhood and Family Relationships in the Digital Age". Neste livro, ela aborda os efeitos negativos das telas na interação familiar e na saúde mental das crianças.

Conhecida por seu trabalho sobre o impacto da tecnologia na infância, ela é autora de dois livros que falam sobre o tema:

"The Big Disconnect: Protecting Childhood and Family Relationships in the Digital Age" (2013) - Neste livro, Steiner-Adair discute como a tecnologia está afetando as famílias e as crianças, e oferece conselhos práticos para os pais lidarem com essa situação.

"Growing Up Mindful: Essential Practices to Help Children, Teens, and Families Find Balance, Calm, and Resilience" (2016) - Embora este livro não se concentre exclusivamente na tecnologia, Steiner-Adair explora como a prática da atenção plena pode ajudar as crianças a lidar com as distrações e os estresses da vida moderna, incluindo o uso excessivo de telas.

Além desses livros, Catherine Steiner-Adair também é coautora do livro "Full Steam Ahead: Unleashing the Power of Vision in Your School and Life" (2014), que discute como a educação STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática) pode ajudar as crianças a desenvolverem habilidades importantes para o futuro. Se você estiver interessado em aprender mais sobre o impacto das telas na educação infantil, os livros de Catherine Steiner-Adair podem ser uma ótima fonte de informação.

Sherry Turkle escreveu vários livros sobre o impacto da tecnologia na sociedade e na vida pessoal, incluindo "Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other". Em seus livros, ela discute como o uso excessivo de telas pode afetar a habilidade das crianças de desenvolverem habilidades sociais e emocionais.

Psicóloga e socióloga que se dedica a estudar o impacto da tecnologia na sociedade, ela escreveu diversos livros sobre o assunto, incluindo alguns que abordam o tema do impacto das telas em crianças na educação infantil. São eles:

"Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other" (2011) - Neste livro, Turkle explora como a tecnologia tem mudado as nossas relações e a forma como nos conectamos com os outros, incluindo o impacto nas crianças.

"Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age" (2015) - Neste livro, Turkle discute como a tecnologia está afetando a forma como conversamos e nos comunicamos uns com os outros, e como isso pode afetar o desenvolvimento das crianças.

"The Empathy Diaries: A Memoir" (2021) - Neste livro, Turkle fala sobre sua própria trajetória pessoal e profissional, incluindo sua pesquisa sobre o impacto da tecnologia na sociedade e nas relações humanas.

Embora esses livros não sejam exclusivamente sobre o impacto das telas em crianças na educação infantil, eles abordam o tema de forma significativa e oferecem insights valiosos sobre como a tecnologia está afetando a forma como as crianças aprendem e se desenvolvem.

Em resumo, Sherry Turkle é uma importante pesquisadora que se dedica a estudar o impacto da tecnologia na sociedade, incluindo o impacto das telas em crianças na educação infantil. Embora não tenha escrito um livro específico sobre este tema, suas obras oferecem insights valiosos sobre como a tecnologia está afetando a forma como as crianças aprendem e se desenvolvem, e como podemos lidar com esses desafios de forma construtiva.

Maryanne Wolf escreveu "Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World". Neste livro, ela discute os efeitos da tecnologia, incluindo telas, na forma como as crianças aprendem a ler e processam informações.

Maryanne Wolf é uma psicóloga cognitiva e autora de vários livros sobre leitura e alfabetização, incluindo os efeitos das telas nas crianças. Dois dos seus livros que falam especificamente sobre esse tema são: Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain" (2007) - Neste livro, Wolf discute a importância da leitura e como o cérebro humano evoluiu para processar a linguagem escrita. Ela também explora as implicações da tecnologia digital na leitura e no desenvolvimento da alfabetização.

"Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World" (2018) - Neste livro mais recente, Wolf discute como a tecnologia digital está mudando a forma como lemos e compreendemos textos. Ela argumenta que a leitura na era digital é mais superficial e menos reflexiva do que a leitura de textos impressos, o que pode ter consequências negativas para o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem das crianças.

Ambos os livros abordam o impacto das telas nas crianças e na educação infantil, mas "Reader, Come Home" é mais específico em relação aos efeitos da tecnologia digital na leitura e na alfabetização.

Em "Reader, Come Home", Maryanne Wolf discute como o uso excessivo de dispositivos eletrônicos, como tablets e smartphones, pode afetar o desenvolvimento da leitura em crianças. Ela argumenta que a leitura digital não é necessariamente ruim, mas que é preciso estar ciente dos efeitos potenciais que a tecnologia pode ter no cérebro em desenvolvimento das crianças.

Wolf também enfatiza a importância da leitura em papel na formação de conexões mais profundas e duradouras no cérebro. Ela argumenta que a leitura em papel permite uma reflexão mais profunda e uma compreensão mais completa do texto, pois envolve mais áreas do cérebro do que a leitura digital, que é muitas vezes mais rápida e superficial. Além disso, Wolf enfatiza a importância de as crianças terem experiências multimodais de leitura, ou seja, experiências que combinam a leitura em papel com a leitura digital e outras formas de mídia. Ela argumenta que essa abordagem pode ajudar a desenvolver habilidades de leitura mais complexas e aprimorar a compreensão crítica do mundo.

Em resumo, Wolf acredita que é importante que os pais e educadores estejam cientes dos efeitos potenciais das telas nas crianças e sejam proativos na promoção de experiências de leitura saudáveis e equilibradas.

2.1 Semelhanças e diferenças abordadas nos livros dos autores:

Os autores mencionados acima têm em comum o fato de terem escrito sobre o impacto das telas na educação infantil. No entanto, existem diferenças significativas em suas abordagens e conclusões. Abaixo estão algumas semelhanças e diferenças entre esses autores:

2.1.1 Semelhanças

Todos os autores abordam a questão do uso excessivo de telas por crianças e seus possíveis efeitos negativos na educação e desenvolvimento infantil.

Eles concordam que o tempo de tela pode levar a problemas de saúde mental e física, como obesidade, insônia e isolamento social.

Acreditam que as crianças precisam de um equilíbrio saudável entre o tempo de tela e outras atividades, como brincar ao ar livre, ler livros e interagir com outras pessoas.

2.1.2 Diferenças

Alguns autores enfatizam os efeitos negativos do tempo de tela nas habilidades de atenção e concentração das crianças, enquanto outros destacam o impacto negativo nas habilidades sociais e emocionais.

Dimitri Christakis e Gary Small, argumentam que o uso moderado de telas pode ter benefícios educacionais, como melhorar a alfabetização e a compreensão do mundo digital, enquanto outros autores, como Richard Louv e Catherine Steiner-Adair, argumentam que o uso de telas deve ser evitado ou limitado em favor de atividades mais tradicionais, como ler livros e brincar ao ar livre.

Alguns autores, como Sherry Turkle, argumentam que o uso de telas pode ter um impacto negativo na capacidade das crianças de se relacionar com os outros e desenvolver empatia, enquanto outros autores, como Maryanne Wolf, argumentam que o uso de telas pode melhorar a capacidade das crianças de aprender e se comunicar.

2.1.3 Síntese

Em resumo, os autores mencionados, concordam que o tempo de tela pode ter efeitos negativos na educação e desenvolvimento infantil, mas diferem em suas abordagens e conclusões sobre o impacto dessas tecnologias nas crianças. É importante considerar diferentes perspectivas ao avaliar o papel das telas na educação infantil.

Dimitri Christakis argumenta que o uso moderado de telas pode ter benefícios educacionais, como melhorar a alfabetização e a compreensão do mundo digital. Ele recomenda que os pais estabeleçam limites claros para o tempo de tela e escolham programas e aplicativos educacionais de qualidade.

Gary Small argumenta que o uso excessivo de telas pode levar a problemas de saúde mental, como ansiedade e depressão. Ele recomenda que os pais limitem o tempo de tela e incentivem as crianças a se envolverem em atividades que promovam o desenvolvimento social e emocional.

Jean Twenge argumenta que o uso de telas pode ter um impacto negativo nas habilidades sociais e emocionais das crianças, levando a um aumento da solidão e da ansiedade social. Ela recomenda que os pais estabeleçam limites claros para o tempo de tela e incentivem as crianças a se envolverem em atividades que promovam a interação social face a face.

Aric Sigman argumenta que o uso excessivo de telas pode levar a problemas de saúde física, como obesidade e distúrbios do sono. Ele recomenda que os pais limitem o tempo de tela e incentivem as crianças a se envolverem em atividades físicas e recreativas.

Richard Louv argumenta que o uso de telas pode limitar a imaginação e a criatividade das crianças, e que a natureza pode ser uma fonte importante de inspiração e aprendizado. Ele recomenda que os pais incentivem as crianças a passarem mais tempo ao ar livre, explorando e interagindo com a natureza.

Catherine Steiner-Adair que argumenta que o uso excessivo de telas pode levar a problemas de saúde mental, como ansiedade e depressão, e que as crianças precisam de conexões humanas significativas para se desenvolverem emocionalmente saudáveis.

Ela recomenda que os pais limitem o tempo de tela e incentivem as crianças a se envolverem em atividades que promovam a conexão humana e a interação social.

Sherry Turkle que argumenta que o uso de telas pode levar a uma desconexão emocional e uma incapacidade de se relacionar com os outros. Ela recomenda que os pais incentivem as crianças a se envolverem em atividades que promovam a conexão humana e a interação social face a face.

Maryanne Wolf argumenta que o uso de telas pode afetar a forma como o cérebro processa informações, mas que as crianças podem aprender a lidar com o mundo digital de forma saudável e eficaz. Ela recomenda que os pais ensinem as crianças a usarem as telas de forma consciente e crítica, incentivando a leitura e a reflexão crítica sobre o que estão vendo e ouvindo na tela.

3. CONCLUSÃO

Embora haja algumas diferenças nas abordagens dos autores em relação ao impacto das telas na educação infantil, há também algumas semelhanças importantes. Todos os autores concordam que o uso excessivo de telas pode levar a problemas de saúde física e mental, incluindo obesidade, distúrbios do sono, ansiedade e depressão. Além disso, todos os autores recomendam que os pais estabeleçam limites claros para o tempo de tela e incentivem as crianças a se envolverem em atividades que promovam o desenvolvimento físico, social e emocional saudável. A leitura é frequentemente mencionada como uma atividade benéfica e crítica para o desenvolvimento da educação infantil, além de atividades ao ar livre e interação social face a face. Em suma, todos os autores concordam que o uso de telas precisa ser equilibrado e monitorado para garantir um desenvolvimento saudável e equilibrado das crianças.

Cabe então aos pais estabelecer normas e limites, assim como acompanhar o uso das tecnologias pelos seus filhos e aos professores se atualizar e utilizar da tecnologia com fins pedagógicos com objetivos e metodologias definidas, uma vez que é a linguagem atual e dela pode-se extrair grandes potenciais de criatividade e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARICAK, Osman Tulay et al. Screen Dependency Disorders: A New Challenge for Child Neurology. Journal of Pediatric Neurosciences, [s.l.], v. 13, n. 4, p. 405-408, 2018. Disponível em: Acesso em: 17 abr. 2023.

CHAMBERS, Mia. The Secret Life of Babies: How Our Prebirth and Birth Experiences Shape Our World. London: Souvenir Press, 2020.

EINSENBERG, S. T. Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other. New York: Basic Books, 2011.

GREENFIELD, David N. The Tech Effect: How the Digital Age is Changing Our Minds, Our Relationships, and Our Lives. New World Library, 2019.

GREENE, Maryanne. Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain. New York: HarperCollins, 2007.

GREENE, Maryanne. Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World. New York: Houghton Mifflin Harcourt, 2018.

LOUV, Richard. Last Child in the Woods: Saving Our Children From Nature-Deficit Disorder. 1. ed. Chapel Hill, NC: Algonquin Books, 2008.

LOUV, Richard. Vitamin N: The Essential Guide to a Nature-Rich Life. 1. ed. Chapel Hill, NC: Algonquin Books, 2016.

LOUV, Richard. The Nature Principle: Human Restoration and the End of Nature-Deficit Disorder. 1. ed. Chapel Hill, NC: Algonquin Books, 2011.

POMERANCE, R.; STYER, M. O Elefante na Sala de Estar: Faça a Televisão Trabalhar para Seus Filhos. Brighter Futures Press, 2006.

ROSEN, L. D. The big disconnect: Protecting childhood and family relationships in the digital age. New York: Harper Collins Publishers, 2014.

RUSSELL, Peter J. iGenetics: A Molecular Approach. Benjamin Cummings, 2010.

SAYÃO, Rosely; HANNS, Luiz. O outro lado da tela: a paternidade na era digital. Panda Books, 2015.

SCOTT, C. Reduza o drama: reduzindo conflitos e reconectando-se com sua filha adolescente - um guia para mães em todos os lugares. Tarcher Perigee, 2020.

SHENINGER, E. C. Full steam ahead: Unleashing the power of vision in your school and life. Educational Leadership, 71(1), p. 42-47, 2014.

SHENK, S. T. The Empathy Diaries: A Memoir. New York: Penguin Press, 2021.

SIEGEL, D. J., & RECHTSCHAFFEN, D. Mindfulness in parenting and education. In Goldstein, E., & Biegel, G. M. (Eds.), Growing up mindful: Essential practices to help children, teens, and families find balance, calm, and resilience. New York: Guilford Press, p. 15-30, 2016.

SMALL, Gary; VORGAN, Gigi. iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind. HarperCollins, 2008.

STRASBURGER, VC; JORDAN, AB; DON-

NERSTEIN, E. O Impacto da Mídia em Crianças e Adolescentes: Uma Revisão de 10 Anos da Pesquisa. Journal of Pediatrician, v. 156, n. 4, pág. 576-587, 2010. https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2009.10.054. Acesso em 05/04/2023.

STRASBURGER, Victor C.; WILSON, Barbara J. Attachment and technology: Helping families achieve balance. Pediatrics, [s.l.], v. 140, n. 2, 2017. Disponível em: . Acesso em: 17 abr. 2023.

SUTHERLAND, Kevin. Remotely Controlled: How Television is Damaging Our Lives. New York: Continuum, 2005.

TURKLE, Sherry. Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age. New York: Penguin Press, 2015.

TWENGE, Jean M. iGen: Why Todays Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy - and Completely Unprepared for Adulthood. Atria Books, 2017.

TWENGE, Jean M. iGen: Why Todays Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy--and Completely Unprepared for Adulthood--and What That Means for the Rest of Us. Simon & Schuster, 2017.

TWENGE, Jean M; CAMPBELL, W. Keith. The Narcissism Epidemic: Living in the Age of Entitlement. Free Press, 2009.

TWENGE, Jean M. Generation Me: Why Todays Young Americans Are More Confident, Assertive, Entitled, and Miserable Than Ever Before. Free Press, 2006.

TWENGE, J. M., CAMPBELL, W. K., & MARTIN, G. N. Associations Between Screen Time Lower Psychological Well-Being Among Children and Adolescents: Evidence from a Population-Based Study. Revista: JAMA Pediatrics, V. 172, N.11, p.1.067-1.074, 2018.

TWENGE, J. M. Have Smartphones Destroyed a Generation? Revista: The Atlantic. V. 330, N.1. p 46-55, 2017.

O PROTAGONISMO ESTUDANTIL DOS ESTUDANTES TRANSGÊNERO

SORAIA SANTANA MOTA

RESUMO

O objetivo deste trabalho é discutir o discurso do binarismo de gênero na sociedade, destacando como a concepção de gênero é frequentemente determinada pelo conceito de sexo transcendente, como isso impacta a educação, especialmente para estudantes transgênero, e quais avanços e desafios estão presentes na inclusão de diversidade de gênero no contexto escolar. s resultados destacam a influência do binarismo de gênero na sociedade, enfatizando como isso cria uma normatividade heterossexual e leva à estigmatização daqueles que não se encaixam nesses padrões. O trabalho aponta os desafios enfrentados por estudantes transgênero nas escolas, incluindo violência, discriminação e dificuldades na inclusão. Além disso, são apresentados avanços legais e resoluções que buscam promover a inclusão, como o uso de nomes sociais e a necessidade de formação para educadores. Por fim, o binarismo de gênero ainda exerce uma influência significativa na sociedade e na educação, resultando em desafios para estudantes transgênero. No entanto, há avanços legais e iniciativas em andamento para promover a inclusão e a diversidade de gênero nas escolas. A formação de educadores e a conscientização são fundamentais para garantir que todos os alunos, independentemente de sua identidade de gênero, tenham igualdade de oportunidades na educação e possam se desenvolver em um ambiente seguro e inclusivo.

PALAVRAS-CHAVE: Estudantil; Protagonista; Transgênero.

1. INTRODUÇÃO

Considerar o conceito de protagonismo estudantil é um chamado à reflexão entre os professores. A falta de clareza na definição desse conceito, por vezes confuso na literatura, e o desconforto que pode trazer para quem pretende ser protagonista ou facilitar tal processo, levanta preocupações quanto ao nosso papel como educadores.

Os educadores defendem frequentemente a importância de capacitar os alunos para serem os personagens principais das suas próprias histórias.

Como observa Demo (1998), é crucial reconhecer que ver os alunos como “parceiros de trabalho” em vez de meros “alunos-objeto”. O ato do professor copiar diretamente dos livros e distribuir essas informações sem alterações é uma prática comum que muitas vezes se reflete nas avaliações. No entanto, o autor defende que, em vez deste método, é essencial criar um sujeito-aluno que colabore com o professor para reconstruir o conhecimento, se esforce para inovar as práticas de ensino e se envolva ativamente em todos os aspectos da aprendizagem.

Cabe às escolas e ao seu pessoal conceber uma nova abordagem para conceptualizar os procedimentos de ensino e aprendizagem, caso desejemos proporcionar aos alunos uma educação de primeira classe que enfatize a importância do processo estudantil. Está abordagem deve ter como objetivo inspirar o crescimento do processo estudantil através do poder do exemplo.

Para que os alunos sejam motivados a assumir papéis mais ativos na sua própria aprendizagem, é essencial que os seus professores sejam protagonistas na sua formação. Na investigação de Demo (1998), constatou-se que um número significativo de professores baseia-se apenas em materiais pré-escritos, sem qualquer análise crítica ou contribuição pessoal. Esses professores simplesmente apresentam as informações sem questionar ou se envolver com o material. Eles não oferecem espaço para pensamento crítico ou reflexão sobre o assunto.

A seleção de conteúdo hoje em dia pode parecer quase robótica, frequentemente consistindo em fragmentos sem contexto. O papel atual do professor parece reduzido ao de mero instrutor. Eles acreditam que seu único objetivo é transmitir conhecimentos e métodos, o que apenas serve para reforçar a noção ultrapassada de alinhamento hierárquico entre professor e aluno, que lembra a era medieval.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 O discurso do binarismo

Os papéis de gênero na nossa sociedade são determinados principalmente pelo conceito de sexo transcendente, que se baseia em diferenças físicas imutáveis e na categorização binária. Este sistema binário dita a heterossexualidade como orientação sexual normativa e é perpetuado através do discurso biológico sobre a reprodução das espécies que reforça os papéis tradicionais masculinos e femininos. Poderíamos argumentar que o processo de heteronormatização começa mesmo antes do nascimento neste campo específico (LOURO, 2004).

Segundo Louro (2004), o ato de declarar “é menina” ou “é menino” desencadeia um processo que se acredita seguir determinado curso ou trajetória, levando à feminização ou masculinização do indivíduo

em questão. O corpo é frequentemente utilizado como meio de expor a heterossexualidade como norma, que é considerada a sexualidade inerente ao indivíduo. Qualquer pessoa que se oponha a esta norma e opte por não se conformar à heterossexualidade compulsória é muitas vezes vista como uma exceção à regra estabelecida e rotulada como sendo diferente. Este desvio da norma é então abordado pelo currículo escolar através de vários discursos que apelam à tolerância e ao respeito pela diversidade.

Quando os alunos que apresentam comportamentos sexuais não normativos se matriculam na escola, podem enfrentar desafios únicos e estigmatização. O planeamento das escolas é muitas vezes dificultado pela falta de racionalidade e linearidade. É comum ver uma pedagogia que tenta ocultar as identidades de certos indivíduos, promovendo a importância da identidade heterossexual.

No entanto, esses indivíduos não são exceções à norma nos ambientes escolares. A diversidade da orientação sexual e da heterossexualidade é frequentemente vista como demasiado díspar para ser aceite dentro dos limites da diversidade identitária. Está diferença é abordada na retórica do currículo como "diversidade tolerada", uma tentativa de assimilar e acomodar tais diferenças.

Zygmunt Bauman analisa a anulação, pelo Estado moderno, daqueles que são considerados "diferentes" através de métodos de exclusão e assimilação. Ele identifica que o que faz com que certos indivíduos sejam percebidos como estranhos e, portanto, incômodos, perturbadores, desconfortáveis e problemáticos, é a sua capacidade de confundir e ocultar as linhas de demarcação estabelecidas que deveriam ser distintas e aparentes (BAUMAN, 1998).

A escola implementa uma prática pedagógica que envolve a utilização de uma política de tolerância dentro do currículo para amortizar quaisquer diferenças que possam existir.

Travestis e transexuais nas escolas são desproporcionalmente afetados pela homofobia, muitas vezes enfrentando níveis elevados de violência e crueldade que os fazem sentir-se completamente excluídos e estigmatizados. Desde o início, enfrentam desafios significativos, incluindo barreiras de matrícula, participação limitada em atividades pedagógicas e falta de respeito pelas suas identidades e bem-estar físico. A utilização do layout arquitetônico das instituições de ensino, que inclui instalações como banheiros (JUNQUEIRA, 2009).

2.2 A Inclusão do estudante transgênero

O ambiente escolar pode ser especialmente opressor e emocionalmente tenso para crianças que se autoidentificam como transexuais. Este nível elevado de ansiedade e intrusividade pode potencialmente levar a danos irreparáveis ao seu bem-estar.

Ao longo de seu desenvolvimento, o sistema educacional brasileiro foi fundamentado em pressupostos avaliativos que retratavam o "outro" como diferente e inferior a si mesmo. Esse "outro" era frequentemente caracterizado como um estranho, uma pessoa doente, um pecador, um pervertido ou alguém contagioso (JUNQUEIRA, 2009).

A crença comum num sistema binário de gênero, onde só existem mulheres/femininas e homens/masculinos, está tão enraizada na sociedade que é muitas vezes vista como um fenômeno natural. É importante reconhecer, no entanto, que nada é inerentemente natural e que as identidades de gênero são socialmente construídas através da comunicação e do discurso. Sabe-se que as instituições de poder priorizam os seus próprios interesses e necessidades num determinado momento. Eles ditam o que lhes é favorável e o que serve para satisfazer esses interesses (FOUCAULT, 1998).

Nos tempos modernos, existe um problema predominante de educação inadequada e ausência de tolerância para com indivíduos com diferenças. Como explica Dias (2014), tudo o que se desvia da norma é muitas vezes descartado apenas devido à sua divergência dos padrões sociais.

A décima segunda resolução do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Transexuais, Travestis, Lésbicas e Gays tem como objetivo orientar escolas e universidades para garantir que esses estudantes tenham acesso e reconhecimento em suas respectivas instituições.

Para promover a inclusão e prevenir a discriminação contra indivíduos transexuais, seria adequado que a construção de novas escolas incluísse vários banheiros unissex. Como a situação não pode ser completamente controlada, os esforços para reforçar a integração social são imperativos para o bem-estar da comunidade.

2.3 Avanços e conquistas

A Portaria número 33 do Ministério da Educação (MEC) foi publicada no Diário Oficial da União em 17 de janeiro de 2018. Essa portaria exigia que todas as escolas de ensino fundamental e médio do país, sejam públicas ou privadas, utilizassem os nomes sociais. de estudantes transgêneros em todos os registros escolares oficiais.

No dia 1º de março, de 2018 o Supremo Tribunal Federal (STF) emitiu decisão que permite que pessoas trans possam alterar o registro civil em cartórios. Isso pode ser feito sem a necessidade de cirurgia de redesignação genital ou laudo psicológico. Apesar da decisão do Supremo Tribunal, estudantes e profissionais da educação acreditam que medidas adicionais são imperativas para garantir a inclusão nos ambientes escolares.

Para mostrar respeito pelos indivíduos transgênero, as escolas devem dar um passo crucial: permitir-lhes utilizar a casa de banho. O Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (CNCD/LGBT) da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) criou a resolução 12/2015 em 2015. Está resolução fornece diretrizes para garantir que as instituições educacionais atendam às necessidades das pessoas trans. Especificamente, aconselha que os alunos sejam autorizados a utilizar a casa de banho que corresponda à sua identidade de gênero. Apesar desta orientação, muitas escolas e universidades não conseguiram implementá-la.

Um aspecto crítico que não pode ser ignorado é a integração do indivíduo no seu meio social, seja ele público ou privado. Isto se baseia na crença teórica e metodológica de que a identidade de uma pessoa e sua relação com a sociedade estão interligadas.

O reconhecimento e a reciprocidade das identidades são essenciais para a sua formação, pois são construídas coletivamente. Construir uma identidade isoladamente é impossível e não pode ser criada através da autorreflexão. Em vez disso, as identidades são formadas na esfera pública, através de interações cotidianas e em conjunto com movimentos sociais.

2.4 Educação é direito de todos

Apesar de a Constituição Federal garantir que a educação seja um "direito de todos" e se baseie no princípio da "igualdade de condições para o acesso e permanência", os alunos transgênero, que são frequentemente vítimas de transfobia, enfrentam maiores dificuldades para permanecer na escola. O mesmo princípio de respeito vale para os professores homossexuais, que merecem igual consideração no contexto da educação e nas políticas públicas. Nessa perspectiva, é crucial que questões relacionadas à diversidade, sexualidade e gênero sejam tratadas como aspectos naturais inerentes ao desenvolvimento humano e sua constante evolução (MARIA, 2020).

É importante destacar que um dos fatores que prejudica o acesso da população transgênero ao mercado de trabalho é a baixa escolaridade. O problema não está no acesso à educação, mas nas dificuldades de permanência na escola, especialmente quando a pessoa começa a explorar sua identidade de gênero. A escola, muitas vezes, é um ambiente hostil para pessoas transgênero, onde enfrentam piadas, perseguições, a falta de uso do nome social e preconceito, entre outras adversidades (MARIA, 2020).

Em 1997, o Ministério da Educação elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais com o propósito de fornecer diretrizes para a formação básica em todo o Brasil. No entanto, o tópico relativo às relações de gênero ocupa pouco mais de uma página e enfatiza que o "conceito de gênero está relacionado ao conjunto de representações culturais e sociais". Ele sugere que os professores abordem a dimensão histórica dessas questões em disciplinas como História, promovendo discussões sobre valores, comportamentos em diferentes culturas e contextos históricos (MARIA, 2020).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, também elaborado pelo Ministério da Educação em 1998, tem como objetivo estabelecer padrões de qualidade que ajudem as crianças a desenvolver sua identidade de forma integral, crescer como cidadãos com direitos à infância reconhecidos. Além disso, visa socializar as crianças nessa fase da educação em ambientes que permitam o acesso e a ampliação de seus conhecimentos sobre a realidade social e cultural.

As Diretrizes Curriculares da Educação afirmam que o estudo da sexualidade dos alunos deve ir além do senso comum e promover o conhecimento científico. Os conteúdos relacionados à sexualidade e à diversidade sexual são essenciais para possibilitar a inclusão de pessoas cujos comportamentos sexuais diferem dos padrões heterossexuais, sem prejudicar a aprendizagem de qualquer aluno (PARANÁ, 2008).

Para aprofundar esse tema, citamos um trecho de Louro que aborda a heteronormatividade presente nas escolas:

A escola tem mantido uma concepção única de gênero e sexualidade em seus currículos e práticas. Mesmo que se reconheça que existem diversas formas de vivenciar o gênero e a sexualidade, a escola continua a direcionar suas ações a partir de um padrão normativo. Isso implica que existe apenas uma maneira adequada, legítima e normal de ser masculino ou feminino, bem como uma única forma saudável e normal de vivenciar a sexualidade: a heterossexualidade. Qualquer desvio desse padrão é considerado como um caminho inadequado, desviante, uma forma de se tornar excêntrico.

A invisibilidade cotidiana da população transexual no Brasil é resultado da falta de debates, reflexões e pesquisas que deveriam ser constantes nas instituições

educacionais e universidades públicas. Esse tópico deveria ser discutido regularmente em institutos de pesquisa e estabelecimentos de ensino superior no Brasil (SCOTE, 2017).

2.5 Genêro e sexualidades no contexto escolar

No âmbito escolar, destaca-se a importância da promoção da inclusão da diversidade de gênero, uma vez que a escola desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais compreensiva e livre de preconceitos. Esse processo de inclusão é respaldado por bases legais, como o Plano Nacional de Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

De acordo com Brandão (2002), a educação é um pilar essencial e irremovível da sociedade. Entre todas as práticas culturais humanas, dificilmente haverá algo tão essencial quanto a educação. Tanto a família quanto o Estado têm a responsabilidade de promover a educação, inspirados pelos princípios da liberdade e da solidariedade humana.

A Lei nº 9394 de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação, enfatiza a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola como um princípio fundamental do ensino. Além disso, ressalta o respeito à liberdade e à valorização da compreensão. O propósito da educação, de acordo com essa lei, é possibilitar o pleno desenvolvimento dos educandos, preparando-os para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho.

A escola como instituição desempenha um papel crucial na promoção de uma educação cidadã e emancipadora, que abranja a dimensão sexual, a diversidade, os direitos humanos e a multiculturalidade. No entanto, para que isso se torne realidade, é imperativo adotar novas abordagens pedagógicas e práticas inovadoras (FERREIRA; LUZ, 2009, p. 38).

Nesse contexto, é crucial desenvolver iniciativas e estratégias no ambiente escolar que visem à inclusão e à permanência de todos os alunos, promovendo, assim, a igualdade entre as pessoas. A escola desempenha um papel fundamental ao acolher esses indivíduos, auxiliando-os a se tornarem cidadãs e cidadãos mais conscientes.

Conforme Madureira e Branco (2015), abordar questões de gênero e sexualidade em sala de aula representa um desafio para os professores, uma vez que esses temas não são amplamente cobertos em suas formações acadêmicas. Muitas licenciaturas não oferecem disciplinas específicas para tratar dessas questões, o que faz com que os docentes, por vezes, evitem ou abordem os assuntos de maneira inadequada, contribuindo para a perpetuação de estereótipos devido à falta de conhecimento.

O Plano Nacional de Educação e Direitos Humanos (BRASIL, 2016) enfatiza a importância de incorporar no currículo escolar tópicos relacionados a gênero, identidade de gênero, orientação sexual e outras temáticas afins, bem como estimula debates sobre todas as formas de discriminação e violações de direitos. Além disso, enfatiza a necessidade de garantir a formação contínua dos professores para que possam abordar criticamente esses assuntos.

É crucial salientar que tanto os professores quanto aqueles que desejam se tornar educadores sobre diversidade de gênero e sexualidades não podem simplesmente iniciar essa jornada de ensino da noite para o dia. É necessário que essas pessoas tenham uma mente aberta, sejam imparciais e, acima de tudo, busquem ampliar seu conhecimento sobre o tema. Isso requer o compromisso de realizar cursos, ler literatura especializada e conduzir pesquisas para se qualificar adequadamente no ensino de diversidade de gênero e sexualidades.

Nesse contexto cultural, existe um receio comum entre os professores de abordar esse tema, muitas vezes devido à falta de compreensão por parte dos pais e familiares dos alunos. Esses pais podem temer que a escola esteja fazendo apologia aos movimentos LGBT ao introduzir discussões sobre gênero e sexualidade. No entanto, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o ensino deve ser baseado em princípios que incluem a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar os pensamentos.

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2016) enfatiza a importância de enfrentar e superar as desigualdades educacionais, com foco na promoção da cidadania e na eliminação de todas as formas de discriminação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) fornecem sugestões e diretrizes para os temas que devem ser incorporados em todos os componentes curriculares. Um desses temas transversais aborda especificamente a orientação sexual e estabelece diretrizes sobre como essa temática deve ser tratada no terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental.

Além de todos esses fundamentos legais, a Constituição Federal (BRASIL, 2016) respalda a construção de uma sociedade que promova a liberdade, justiça e solidariedade, com a redução das desigualdades e a busca pelo bem de todos, sem preconceitos relacionados à origem, raça, sexo, cor, idade ou qualquer outra forma de discriminação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) têm como base o texto constitucional e adotam o princípio de uma

educação voltada para a cidadania, que busca assegurar a igualdade de direitos, garantindo a todos a mesma dignidade e oportunidade de exercer a cidadania. Para alcançar essa igualdade, é essencial considerar o princípio da equidade, reconhecendo que existem diferenças de natureza étnica, cultural, regional, de gênero, idade, religião, entre outras, bem como desigualdades socioeconômicas que precisam ser levadas em consideração.

Uma das principais barreiras enfrentadas, no entanto, é que os cursos de formação inicial para futuros professores geralmente não abordam questões relacionadas à diversidade de gênero no ambiente escolar. Consequentemente, muitos educadores não recebem o embasamento teórico e prático necessário para lidar com tais questões em suas práticas pedagógicas.

De acordo com Henriques et al. (2007), no Brasil, foram desenvolvidos projetos com o propósito de abordar a diversidade de gênero, orientação sexual e combate à homofobia, principalmente por meio do Sistema de Educação Continuada à Distância (SECAD) e do Ministério da Educação. Um exemplo notável foi o projeto "Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual", que ocorreu entre 2005 e 2006. Esse projeto visava capacitar profissionais da educação que atuam nas redes públicas de ensino, com o intuito de promover a cidadania, o respeito à diversidade sexual, combater fobias relacionadas à orientação sexual no ambiente escolar e prevenir a violência e a discriminação contra a comunidade LGBT.

Outra iniciativa notável foi o projeto "Gênero e Diversidade na Escola," que teve início em 2006. Seu objetivo principal era capacitar educadores que atuam nas redes públicas de ensino em questões relacionadas a gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Isso tinha como propósito fornecer a esses profissionais as ferramentas necessárias para refletirem criticamente sobre suas práticas pedagógicas, individualmente e em equipe, e para combaterem qualquer forma de discriminação que pudesse ocorrer no ambiente escolar. No entanto, é importante observar que esse projeto, no estado do Paraná, foi realizado somente em Maringá (HENRIQUES et al., 2007).

Embora existam relatos de outras iniciativas igualmente importantes em todo o Brasil, ainda é crucial ampliar a disseminação de conhecimentos sobre o tema, a fim de que essas iniciativas estejam alinhadas com os princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os PCN preconizam que as questões relacionadas à diversidade de gênero devem ser incorporadas ao ambiente escolar de maneira contínua, sistemática, abrangente e integrada, em vez de serem tratadas de forma fragmentada ou restritas a áreas específicas ou disciplinas.

A necessidade de introduzir discussões sobre diversidade de gênero no contexto escolar é premente. Portanto, é fundamental preparar os professores para abordar esse tema e capacitá-los a atuar como mediadores em caso de conflitos que possam surgir.

As interações sociais que ocorrem dentro das famílias desempenham um papel significativo na formação das opiniões, mas muitas vezes, o que os pais consideram correto nem sempre reflete o que é factualmente correto. Eles frequentemente se orientam por suas próprias crenças, o que pode levar à transmissão de informações incorretas para seus filhos, que, por sua vez, podem levar essas informações para seus ambientes de convívio. Portanto, é imperativo que os professores desenvolvam projetos e ações relacionados a esses temas.

De acordo com Abramovay, Castro e Silva (2004), os professores frequentemente sentem receio de abordar a diversidade de gênero e sexualidade em suas práticas educacionais devido à falta de formação específica nesse campo. Eles carecem de orientações sistemáticas e, em muitos casos, não têm conhecimento adequado sobre o assunto.

Essa falta de preparo acaba transformando o ambiente escolar, que deveria ser um local de inclusão, em um ambiente de exclusão. Muitos estudantes acabam abandonando os estudos devido ao preconceito que enfrentam, mas essa realidade poderia ser diferente se os professores tivessem uma base teórica sólida sobre o tema e se estivessem dispostos a conversar e orientar tanto os alunos LGBT a não desistirem dos estudos quanto aqueles que manifestam qualquer tipo de fobia relacionada à orientação sexual.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996), a educação deve desempenhar um papel fundamental na eliminação do preconceito em relação à orientação sexual no ambiente escolar e na promoção da convivência harmoniosa. O objetivo é construir uma sociedade mais justa e equitativa, onde os direitos sejam garantidos, independentemente da etnia, sexo ou cor das pessoas.

Isso é crucial, uma vez que, muitas vezes, os alunos encontram na escola um refúgio, um lugar seguro que não conseguem encontrar no mundo exterior, pois a sociedade muitas vezes os exclui. Portanto, é essencial que a escola desenvolva mecanismos e esteja preparada para acolher esses alunos, uma vez que a própria sociedade os marginaliza.

No entanto, como observam Santos e Bruns (2000), infelizmente, ainda existe uma falta de conhecimento sobre essas políticas inclusivas dentro das escolas, o

que dificulta a capacidade dos professores e gestores escolares de identificar situações de fobia relacionadas à orientação sexual no cotidiano escolar.

O ambiente escolar é onde ocorre a promoção de valores e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No entanto, para que isso aconteça, é necessário que todos os funcionários da escola respeitem as leis e os planos estabelecidos, para que todos os alunos, independentemente de sua raça, cor, sexo ou orientação sexual, tenham os mesmos direitos e possam concluir seus estudos. Os alicerces legais estão presentes, mas é essencial colocá-los em prática.

3. CONCLUSÃO

Este trabalho analisou o discurso do binarismo de gênero e as implicações desse discurso no contexto educacional, especificamente no que diz respeito à inclusão de estudantes transgêneros. Ao longo do trabalho, foram apresentadas diversas questões relacionadas à heteronormatividade, à invisibilidade da população transexual e à importância de promover a inclusão de gênero e sexualidades diversas nas escolas.

O trabalho destacou como a sociedade frequentemente se baseia em um sistema binário de gênero, com a heterossexualidade como norma, perpetuando assim a exclusão de indivíduos que não se encaixam nesse padrão. Como a heteronormatização começa desde o nascimento, quando se rotula uma criança como menina ou menino, desencadeando um processo de feminização ou masculinização.

Foi enfatizado que a escola muitas vezes perpetua essa norma, promovendo a importância da identidade heterossexual e tentando ocultar as identidades não normativas. No entanto, a diversidade da orientação sexual não é uma exceção, mas parte integrante da sociedade. A ideia de "diversidade tolerada" foi mencionada, como uma tentativa de assimilar e acomodar essas diferenças.

O trabalho discutiu os desafios enfrentados por estudantes transgêneros nas escolas, incluindo a violência e a exclusão que muitas vezes experimentam. Mencionou a importância de criar ambientes inclusivos, incluindo banheiros unissex.

Foram apresentados avanços legais, como a Portaria do Ministério da Educação sobre o uso de nomes sociais e a decisão do Supremo Tribunal Federal sobre a alteração de registros civis. No entanto, enfatizou-se que medidas adicionais são necessárias para garantir a inclusão.

O trabalho destacou a importância da educação na promoção da igualdade, citando o Plano Nacional de Educação e Direitos Humanos e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Também discutiu a falta de preparo dos professores para lidar com questões de gênero e sexualidade devido à falta de formação específica.

Desta forma, o trabalho ressalta a importância de transformar o ambiente escolar em um local de inclusão, onde todos os alunos possam se desenvolver plenamente e construir uma sociedade mais justa e igualitária. Isso requer a aplicação prática das bases legais existentes e o comprometimento de todos os envolvidos na educação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. Juventudes e sexualidade. Brasília: Edições UNESCO Brasil, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. O mal-estar da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação popular na escola cidadã. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www2. senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Temas transversais – Orientação sexual. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 498 páginas, 2016. Disponível em:

DEMO, P. Educar pela pesquisa. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

DIAS, Maria Berenice. Homoafetividade e os direitos LGBTI. 6 ed. Reformulada. São Paulo: Revista dos tribunais, 2014.

FERREIRA, Beatriz Maria L. LUZ, Nanci Stancki da. Sexualidades e gênero na escola. LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de. CASAGRANDE, Lindamir Salete (Orgs.). Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola. Curitiba: UTFPR, p. 38-43, 2009.

FOUCAULT, Michel. A Ordem do Discurso. Aula Inaugural no Collège de. France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 4 ed., São Paulo: Edições Loyola,1998.

HENRIQUES, Ricardo et al. Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Cadernos Secad, Brasília, v. 4, 2007.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Um corpo estranho - ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Ângela Uchoa. Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. Temas em Psicologia. Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, 2015.

MARIA, Vanessa Andriani. Realidade e os Desafios para a Inserção de Transgêneros, Transexuais e Travestis no Mercado de Trabalho. Âmbito jurídico, São Paulo – SP: n. 199, Ano XXIII, 2020. Disponível em: https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direitoshumanos/a-realidade-e-os-desafios-para-a-insercao-de-transgeneros-transexuais-e-travestisno-mercado-de-trabalho/ Acesso em: 11 out. 2023.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação – SEED. Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná (DCE): Ciências, Curitiba, 2008.

SANTOS, Claudiene; BRUNS, Maria Alves de Toledo. A educação sexual pede espaço: novos horizontes para a práxis pedagógica. In: A educação sexual pede espaço: novos horizontes para a práxis pedagógica. 2000.

SCOTE, Fausto Delphino. Será que temos os mesmos direitos à universidade? O desafio do acesso e a permanência de pessoas transexuais no ensino superior. 2017. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos Campus Sorocaba, Sorocaba, 2017.

PEDAGOGIA HOSPITALAR

SUZANA KELLY ALMEIDA DO NASCIMENTO

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo investigar os benefícios das atividades pedagógicas no ambiente hospitalar e como podem promover o desenvolvimento socioafetivo de crianças e adolescentes hospitalizados, estando assim privados de participar de seu meio sociocultural e escolar.

Analisando ao longo da história podemos perceber que a medicina passou a preocupar com a doença deixando de lado os fatores emocionais e afetivos dos pacientes.

Com base nos estudos coletados buscamos explanar como se dá o desenvolvimento infantil em busca de mostrar a importância do acompanhamento familiar e escolar para o aluno paciente.

Para garantir o direito a escolaridade, as classes hospitalares são apoiadas por diversas leis que vigoram em nosso país, as quais faremos citações no decorrer deste estudo.

Ademais, demonstraremos a importância do trabalho pedagógico neste ambiente, já que o professor da Classe Hospitalar é o elemento que cria um vínculo afetivo com o aluno paciente, propiciando condições de bem-estar e consequentemente auxilia na melhoria das condições deste aluno.

PALAVRAS-CHAVE: 1 Classe hospitalar; 2 aprendizagens; 3. Professor;

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo, apresentar um breve relato sobre a Trajetória Histórica da Pedagogia Hospitalar Brasileira, caracterizando o seu surgimento e algumas das razões que levaram a pensar na inserção do pedagogo no ambiente hospitalar. A escolha do tema geral Classe Hospitalar justifica-se por ser um assunto novo, não muito explorado e divulgado, um novo espaço em que o pedagogo pode atuar, podendo se tornar um integrante importantíssimo da equipe hospitalar.

As fontes para esta pesquisa mostraram-se restritas uma vez que foram localizadas

pouquíssimas pesquisas e publicações para a pesquisa documental;

Ao demarcar o assunto a ser trabalhado, analisando o material disponível,

verificamos que a maioria tem foco na atuação do Pedagogo, sua importância, sua preparação para atuar, as dificuldades das crianças e adolescentes acamados, ou seja, relato de vivências.

Portanto, o foco da pesquisa é a História da Classe Hospitalar no Brasil. A pesquisa

na área de história possibilita compreender melhor o seu processo de instalação assim como sua configuração atual.

Como fonte documental foram consultados diversos livros e sites acadêmicos, foi

realizado o fichamento e organização do material, para facilitar a realização do trabalho;

1. O papel do hospital ao longo da história

Para que se entenda como se dá o atendimento hospitalar na atualidade, é preciso conhecer sua trajetória de seu surgimento até tornar-se uma organização que conhecemos até hoje.

Na Antiguidade, Asclépio era considerado o deus da medicina na literatura grega e era oferecido culto a este deus como divindade curadora data de VI a.C. Em toda Grécia os doentes iam até seu templo na esperança de serem curados por intercessão divina. Neste mesmo período surgiu a medicina leiga que era exercida por peregrinos que preparavam e vendiam seus medicamentos preparados com ervas e raízes medicinais de cidade em cidade.

O maior médico da Grécia Antiga e da medicina ocidental foi Hipócrates de Cós, seu trabalho foi de suma importância para a medicina e até os dias atuais seu trabalho é reconhecido e estudado; no entanto, muitas lendas foram criadas e incorporadas à biografia de Hipócrates, sendo difícil separar o que é real e o que é lenda em sua história.

Sobre que Hipócrates sabe-se que nasceu na ilha de Cós (Grécia) em 460 A.C e morreu em Tessália, perto da cidade de Larissa, por volta de 380 a.C. Recebeu educação do próprio pai, seguindo a tradição grega de transmissão de conhecimentos profissionais dentro da própria família e, aparentemente, de mais dois professores: um médico e um ginasta conhecedor de fisiologia, seus conhecimentos correram pelo mundo e a partir dose seus estudos criou-se o estudo da anatomia humana, desencadeando a observação e a experimentação na medicina possibilitando conclusões com base no raciocínio indutivo.

Com esta descoberta foi possível conhecer e descrever precisamente várias doenças e indicar tratamentos adequados. Criador também da ciência da embriologia,

estudou ovos de galinha em vários estágios de incubação.

Algumas referências como Rosen (1979) e Calegari (2003), citam que data deste momento a criação da Escola de Cós, cujo princípio básico era a observação direta do paciente. A abordagem natural das doenças e a recusa às interpretações mágicas e religiosas predominantes na época, usando como fonte de informação primordial a análise clínica do corpo humano é seu principal mérito, seu trabalho foi importantíssimo para medicina, tanto que recebeu o título de o Pai da Medicina.

Com a conquista do mundo mediterrâneo, Roma aderiu à medicina e as questões sanitárias, os romanos foram pioneiros na organização da saúde pública, construíram sistema de esgoto, suprimento de água para as cidades, e outras instalações sanitárias que serviram de exemplo para outros povos, além de melhorar as condições higiênicas das cidades e, consequentemente a saúde da população. Nos séculos I A.C e I d. C. que Roma construiu as primeiras instituições médicas para abrigo e tratamento de pessoas doentes: "os Valetudinárias, algo como hospitais militares, visto que um império expansionista tinha como necessidade estratégica a recuperação dessa classe de doentes, para reaproveitá-los para a guerra. "(CALEGARI apud ANTUNES, 2003)

Salienta Calegari (2003), que a partir do século VI D.C, muitos estabelecimentos que cuidavam e abrigavam doentes e necessitados foram fundados pelo clero que com base na fé cristã, passaram então, a prestar diversas modalidades de assistência social, foi neste período que foram criados os asilos, que recebiam todo tipo de público. Para os cristãos as doenças eram vistas como castigos divinos ou então como prova de fé, para que acontecesse a cura era necessário além dos medicamentos, eram preciso o arrependimento dos pecados.

"Os conhecimentos médicos da antiguidade dificilmente

teriam sido transmitidos às gerações seguintes, caso não tivessem sido preservadas pelos seguidores de atitudes consideradas heréticas. Atribui-se particularmente aos nestorianos o processo de difusão da cultura grega, a partir do século V, onde o

Arcebispo Nestor rompeu teologicamente com a doutrina cristã". (CALEGARI 2003, p. 22).

No Renascimento houve grande desenvolvimento na saúde pública, neste período os homens começaram a se interessar, cada vez mais, pela tecnologia visando o poder e a ganância de vencer as guerras, e em consequência disto ao desenvolvimento da medicina, que passa a usar experimentações e distinguir e caracterizar as doenças.

No Brasil até o século XVIII não existia uma medicina oficial, as doenças eram tratadas por curandeiros e mais tarde pelos jesuítas. Os médicos eram formados em Portugal e trabalhavam nas instituições filantrópicas ou na assistência privada.

Somente nas décadas de 30 e 40, na fase da industrialização e urbanização que surge o seguro social. No governo Vargas consolidam –se os IAPS (Institutos de Aposentadoria e Pensões) em 1967 os institutos se juntaram ao Instituto Nacional de Previdência Social (INPS) e logo se organizaram através do Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (INAMPS), além do instituto Nacional de Seguro Social (INSS).

Segundo o autor Rosen (1979), a medicina social surge no Brasil como resposta as questões de saúde causadas pelo processo de industrialização, num primeiro momento preocupada em atender a classe de trabalhadores sociais, hoje tem um sentindo mais amplo, pois inclui todos os grupos sociais.

2. Legislação e direitos da criança hospitalizada

A Constituição Federal de 1988, diz que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, deverá ter o apoio da sociedade, visando o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para exercer a cidadania e sua qualificação para o trabalho. Com isso, sendo a educação um direito de todos, a criança hospitalizada está apta a receber esse direito e o Estado deve cumprir todas as medidas para o seu cumprimento.

O Decreto Lei n. 1044/69 estabelece que os alunos que se encaixam na condição

daqueles que necessitam de tratamento especial, têm direitos a exercícios domiciliares, com acompanhamento da escola, sempre que compatíveis com seu estado de saúde e condições do estabelecimento. Interpretando o texto legal há a possibilidade do atendimento em classes hospitalares.

A Lei n. 6.202 de 1975 trata da garantia de realização dos exercícios domiciliares a estudantes gestantes garantindo que a partir do oitavo mês de gestação e durante três meses a estudante - gestante ficará assistida pelo regime de exercícios domiciliares, podendo este prazo ser estendido se comprovada a necessidade através de atestado médico.

O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) na Lei. 8069 de 13 de junho de 1990, dispõe as garantias e direitos para crianças e adolescentes que se encontram em condições de hospitalização. Seguem-se alguns dos artigos desta lei.

Art.4º- Parágrafo Único:

Primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;

Precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;

Preferência na formulação e na execução das políticas sociais

públicas;

Art. 7º- A criança e o adolescente têm o direito à proteção e à vida e à saúde,

mediante efetivação de políticas sociais públicas que permitem o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.

Art. 11º-. É assegurado atendimento médico à criança e ao adolescente,

através do Sistema Único de Saúde, garantindo o acesso universal e igualitário às ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde.

Art. 57º- O Poder Público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas

relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório.

O artigo 57 deste Estatuto destina-se ao cuidado da criança e do adolescente que, por motivo de internação ou doença crônica, ficam afastados do sistema de ensino, importante dizer que a hospitalização é um dos motivos de exclusão da vida escolar, e este artigo assegura que crianças e adolescentes devem ter todo o aparato possível para que não fiquem prejudicadas nem em seu tratamento médico, e nem em sua aprendizagem escolar.

É denominada "classe hospitalar" o atendimento as crianças hospitalizadas,

prevista pelo Ministério da Educação e do Desporto, por meio da publicação da Política Nacional de Educação Especial (MEC/ SEESP, 1994).

A Resolução Nº 2, do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 11 de setembro

de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, diz que os sistemas de ensino integrados ao sistema de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado quando o aluno está impossibilitado de frequentar as aulas, em razão de tratamento de saúde.

No artigo 13 diz que a Classe Hospitalar é a responsável pela educação deste aluno durante o período de afastamento das atividades escolares regulares, bem como, de sua reintegração ao sistema escolar, a saber:

"Art. 13.Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de

saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar,

atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

§1º As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar

continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para o seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando o seu posterior acesso à escola regular.

§2º Nos casos de que trata este Artigo, a certificação de frequência deve ser realizada com base no relatório elaborado pelo professor especializado que atende o aluno. "(BRASIL,2001 pág., 4).

3 - Formação do profissional da classe hospitalar

O hospital é mais um dos novos espaços que a educação tem aberto, porém esses novos campos defrontam com problemas na formação de profissionais para atuarem nesse contexto.

Segundo Paula (2007), para que este trabalho seja realizado é necessário a construção de um currículo para crianças e adolescentes hospitalizados, algo que não requer somente conhecimento técnico e formação pedagógica, mas necessita de todo um aparo de informações como, as características emocionais, sociais e as patologias das crianças hospitalizadas, como também conhecer a estrutura hospitalar, regras e normas.

Este profissional necessita ter clareza do seu papel no hospital e entender bem da metodologia que irá trabalhar, pois é nítida a diferença do ambiente escolar em uma sala de aula e em um hospital. No ambiente hospitalar este profissional irá trabalhar com diversos níveis de escolarização, com alunos de diversas regiões do país, tendo em vista a formação cultural desses alunos-pacientes, também influenciará no ensinoaprendizado.

Para que esse aprendizado seja efetivo, será necessário trabalhar com elementos como a criatividade, capacidade de lidar com a diversidade (CECCIM E CARVALHO, 1997). Segundo os autores citados anteriormente a função do professor no hospital, não se limita a ocupar o tempo da criança hospitalizada, e sim que esta criança possa expressar os sentimentos trazidos pela internação.

"O professor deve estar no hospital para operar com os processos afetivos de construção da aprendizagem cognitiva e permitir aquisições escolares às crianças. O contato com o professor e com uma "escola no hospital" funciona, de modo importante, como uma oportunidade de ligação com os padrões da vida cotidiana comum das crianças, como ligação com a vida em casa e na escola. A educação no hospital integraliza o atendimento pediátrico que tornam peculiar o desenvolvimento da criança. " (CECCIM, 1999, p. 43).

A função do professor em uma classe hospitalar é propor procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas para que o processo de ensino aprendizagem seja efetivo e eficaz, outro ponto a respeito deste trabalho hospitalar, é que o professor precisa ter disponibilidade para trabalho em equipe com as escolas quanto à inclusão desses educandos pós alta hospitalar.

O professor deve desenvolver seu trabalho tendo como meta uma ação educativa determinando conteúdos, elaborando planos de aula conjuntos e ajudando para garantir o respeito às necessidades individuais de cada aluno.

Um dos requisitos para se trabalhar em classes hospitalares é ser apto a trabalhar com a diversidade humana e com diferentes experiências culturais, observando às necessidades educacionais especiais de cada educando, decidindo e inserindo modificações e adaptações curriculares em um processo flexibilizador de ensino/aprendizagem.

O Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001) aponta que o trabalho em Classe Hospitalar deve ser desenvolvido por pedagogos com habilitação em Educação Especial. O documento do Ministério da Educação, intitulado "Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações", preconiza que o professor:

[...] deverá ter a formação pedagógica preferencialmente em Educação Especial ou em cursos de Pedagogia ou licenciaturas, ter noções sobre as doenças e condições psicossociais vivenciadas pelos educandos e as características delas decorrentes, sejam do ponto de vista clínico, sejam do ponto de vista afetivo. Compete ao professor adequar e adaptar o ambiente às atividades e os materiais, planejar o dia a dia da turma, registrar e avaliar o trabalho pedagógico desenvolvido. (BRASIL, 2002, p.22).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394/96 (BRASIL, 2013), inciso III do artigo 59, os sistemas de ensino deverão assegurar que o trabalho na Educação Especial, onde a Classe Hospitalar está incluída, contará com professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

A Pedagogia é um curso que trata dos assuntos relacionados à Educação por excelência e segundo as diretrize3s curriculares nacionais deste curso, o pedagogo está habilitado para trabalhar em educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos (EJA), coordenação educacional, gestão escolar, orientação pedagógica, pedagogia social e supervisão educacional. Além do mais, o pedagogo poderá na falta de professores especialistas, lecionar disciplinas que fazem parte do ensino fundamental II e ensino médio, outro campo de trabalho é a área técnica e cientifica da Educação, prestando assessoria.

A Educação Especial pode ser definida em uma proposta pedagógica que assegura um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais. Estes são organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação (BRASIL, 2001).

Sendo a Educação Especial uma modalidade de educação que compreende o atendimento educacional especializado realizado em classes regulares, classes especiais, classes hospitalares e atendimento domiciliar (BRASIL, 2001), e por ser a educação um direito de toda e qualquer criança ou adolescente (BRASIL, 1988), este serviço educacional deve ser garantido à criança e adolescente hospitalizados.

Sendo assim, o professor pode ser um parceiro para o período de internamento da criança, atuando em conjunto com os demais profissionais de saúde, isto irá contribuir para a recuperação e desenvolvimento desse educando.

Este profissional é de suma importância para o ambiente hospital, no entanto a classe hospitalar é uma tarefa árdua e complexa e algumas características são fundamentais para o desenvolvimento das atividades no ambiente hospitalar.

Ética profissional;

Iniciativa e dinamismo;

Capacidade de trabalhar em equipe;

Equilíbrio emocional;

Afetividade no trabalho pedagógico;

Capacidade de realizar escuta pedagógica;

Habilidade para elevar autoestima de crianças hospitalizadas;

Capacidade de adaptação curricular e metodológica.

Dessa forma, quanto maior a consciência e conhecimento das metodologias para o ensino e aprendizagem necessária na sala de aula, mais o professor se qualifica em sua atuação, principalmente se houver uma parceria com os demais envolvidos no processo. Parece, portanto, ser essencial haver investimento contínuo na formação desse profissional.

4 - Classe Hospitalar e Educação Especial

Seguindo a orientação a respeito da educação inclusiva, no qual todos têm o direito à educação de qualidade e deve ser pautada nos seguintes princípios e fundamentos, toda pessoa têm o direito de acesso à educação, pois toda pessoa aprende, o processo de aprendizagem é singular a cada pessoa. Nota-se que o trabalho da Classe Hospitalar é uma modalidade que se enquadra nos ideais da educação inclusiva e, consequentemente da Educação Especial.

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 214, declara que as ações do Poder Público devem conduzir à universalização do atendimento escolar. Sendo assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional assegura que o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino (art. 5º § 5º), podendo organizar-se de diferentes formas para garantir o processo de aprendizagem (art. 23).

Segundo Menezes (2004 p.25), diz que "a Educação Especial é uma modalidade da educação escolar que busca em sua prática, apresentar encaminhamentos adequados às realidades humanas que necessitam de diferenciações nos atos pedagógicos". A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, já citada anteriormente, entende por educação especial a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com necessidade educacionais especiais.

Podemos citar como funções da Classe Hospitalar:

Recupera a socialização das crianças em internação, se preocupando com processos de inclusão e dá continuidade a aprendizagem, com isso surge um processo educativo que propõe a construção de novos conhecimentos.

Mantém a organização das atividades escolares, sustentando o retorno e a reintegração de seus alunos ao seu grupo escolar e social.

Ademais, pode servir como instrumento ao acesso escolar, pois algumas crianças hospitalizadas não estão formalmente matriculadas na rede de ensino devido à quantidade de internações durante o ano, o que acaba prejudicando o desempenho nas atividades previstas para seu grau escolar.

Trabalha também com os processos de desenvolvimento e aprendizagem seguindo os vínculos dos conteúdos curriculares da escola regular e que também devem ser permeados por atividades lúdicas – educativas.

Não se pode negar que o trabalho realizado pela escola em ambiente hospitalar é extremamente positivo, pois ajuda na recuperação da saúde reduzindo o tempo de internação da criança, em contrapartida os pacientes conseguem superam suas dificuldades acadêmicas e passam a participar com mais empolgação da escola e, além disso, a Classe Hospitalar ajuda a humanizar o ambiente hospitalar.

Dito isso, o professor é peça fundamental para que esse processo tenha sucesso, pois é necessário o estímulo constante desse aluno, criando formas para que o aluno consiga desafiar a própria doença dando continuidade aos trabalhos escolares e mantendo a esperança de cura. A Classe Hospitalar pode ocupar uma sala dentro do hospital ou no próprio leito do aluno – paciente caso este não possa se locomover.

O pedagogo especializado em Educação Especial é o profissional responsável pela Classe Hospitalar e dentre suas funções, segundo Ortiz e Freitas (2005, p.55) destacam:

Priorizar o resgate do poder infantil de conhecer e apreender o contexto vivido;

Implementar a continuidade ao ensino dos conteúdos da escolarização regular ou mesmo investir no trabalho escolar com conteúdos programáticos próprios à faixa etária da criança, buscando sanar dificuldades de aprendizagem e propiciar a aquisição de novos saberes;

Promover a apropriação de habilidades e aprendizagens escolares, fortalecendo o retorno e reinserção da criança no contexto do ensino regular;

− Disponibilizar a proteção à afetividade como fenômeno garantidor de aceitação

e respeito à singularidade do paciente-aluno;

- Fortalecer a construção subjetiva do viver, respaldada por superação psicológica

do adoecimento e fomentar as relações sociais como veículo de instrumentalização do aprendiz;

− Ser agente sociointerativista e estimulador do desenvolvimento socioafetivo;

Muito importante destacar que fica a cargo deste serviço atuar como instrumento

ao acesso escolar, pois algumas crianças hospitalizadas, pelo fato de diversas in-

ternações dentro do calendário escolar não estão formalmente matriculadas na rede de ensino, o que acaba prejudicando o desempenho nas atividades previstas para seu grau escolar. (Fonseca, 2005), outro ponto importante é a consolidação da aliança hospital, família e escola, que segundo ORTIZ e FREITAS (2002), é de fundamental importância no decorrer de todo o processo do aluno/paciente, tanto no início de sua internação até a alta, quanto integrar à comunidade educacional.

Assim, o hospital precisa propiciar aos seus pacientes e familiares, um ambiente

mais humanizado, e o trabalho da Classe hospitalar surge neste cenário preocupada em levar para seus alunos-pacientes mais integração entre todos, amenizar os traumas da internação e trazer novas perspectivas e esperança na cura.

4.1 Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações.

Este documento tem como objetivo central incentivar a criação do atendimento pedagógico em ambiente hospitalar e domiciliar, de forma a assegurar a educação básica de alunos que, por motivo de internação ou doença, precisam permanecer por um período no hospital ou em suas casas, não podendo frequentar a rede regular de ensino, assim designado:

Fica a cargo das classes hospitalares e ao atendimento pedagógico domiciliar elaborar estratégias e orientações para possibilitar o acompanhamento pedagógico-educacional do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento de crianças, jovens e adultos matriculados ou não nos sistemas de ensino regular, no âmbito da educação básica e que encontram-se impossibilitados de frequentar escola, temporária ou permanentemente e, garantir a manutenção do vínculo com as escolas por meio de um currículo flexibilizado e/ou adaptado, favorecendo seu ingresso, retorno ou adequada integração ao seu grupo escolar correspondente, como parte do direito de atenção integral. (MEC, SEESP, 2002, pág.13)

O embasamento deste documento está fortemente fixado na política de inclusão e contribui para a humanização da assistência hospitalar. Além disso, traz esclarecimento sobre as questões que norteiam a classe hospitalar, desde como deve ser feita sua implantação até o seu funcionamento: recursos humanos, quadro de funcionários, integração com a escola, recursos e atendimento pedagógico, entre outros. Ademais as diversas leis que estabelecem a necessidade e a importância da implementação da Classe Hospitalar nos hospitais brasileiros, notamos que ainda há uma defasagem muito grande deste serviço.

Mesmo com a contribuição do documento proposto pelo MEC anteriormente citado, em conjunto com representantes do sistema de educação e saúde, que estabelece estratégias de orientações para a oferta do atendimento pedagógico em ambientes hospitalares e domiciliares, observa-se que ainda é preciso um maior esclarecimento sobre a importância deste serviço para a comunidade, secretarias de educação e saúde, a fim de que todos tornem-se conscientes de sua importância para a garantia de qualidade de vida e continuidade de atendimento escolar, para crianças e adolescentes.

É dever prioritariamente do Estado e da sociedade, combater todos os fatores que afastam crianças e adolescentes do sistema escolar, e isto está além de conhecer o problema, mas é preciso ter políticas públicas para a criação de condições favoráveis para essa lacuna que há na área da educação hospitalar seja suprimida.

Considerações Finais

Este artigo teve o intuito de demonstrar um breve relato do percurso histórico da medicina e da educação, como surgiu o atendimento pedagógico hospitalar e sua importância para o desenvolvimento de crianças e adolescentes enfermos.

A criança e o adolescente sofrem um processo de desestruturação emocional quando descobrem que precisam de um tratamento para sua doença e que este fato pode acarretar dias, semanas ou meses, de internação em um hospital. Os sentimentos de angústia, medo e dor durante o tratamento podem levar o paciente à desistência do papel de construtor de sua história e da desistência de adquirir aprendizagem. Outro agravante é que com o passar do tempo, o aluno-paciente, recolhido em seu novo ambiente sente que está excluído do círculo social em que convivia, pela sua ausência e por sua nova condição física.

Portanto, a Classe Hospitalar é uma modalidade de ensino, que se adaptou ao ambiente hospitalar e que procura diminuir os muitos motivos de infelicidade para o aluno, através de atividades escolares.

Cabe ao pedagogo, despertar em seus alunos, as habilidades necessárias para elevar a autoestima, a comunicação escrita e oral, o pensamento lógico e racional para solucionar problemas e tomadas de decisões, além da aprendizagem sobre o exercício da cidadania, como a responsabilidade social e ética, desenvolvendo o senso de responsabilidade nos alunos e transmitir valores na formação humana.

O professor da Classe Hospitalar, deve ser sensível às condições de vulnerabilidade e fragilidade dos alunos-pacientes, pois tem um importante papel para garantir o esta-

belecimento de uma desejável condição de confiança propiciando condições de bem-estar, estimulando a autonomia, principalmente criando vínculo afetivo que certamente, incorrerá em melhoria das condições dos alunos, porém precisa estar ciente que para cada dia de trabalho formula-se um planejamento estruturado e flexível. O tempo das atividades deve ser delimitado e apresentando começo, meio e fim.

O professor que atua na Classe Hospitalar tem uma função social importantíssima, pois é a ponte mais importante na ajuda para seu aluno, junto com os pais e familiares, ao crescimento e independência das crianças.

Claro que no que se diz respeito ao profissional da classe hospitalar envolvido, ainda existem algumas dificuldades a serem ultrapassadas onde às vezes a integração entre os setores da educação e saúde seja a forma de assegurar o direito da criança e adolescente hospitalizado.

Cabe a sociedade exigir que este atendimento seja oferecido, priorizando o envolvimento entre a família, a escola e o hospital na construção de estratégias pedagógico educacionais para a melhora do quadro clínico da criança e do adolescente, garantindo que seus direitos sejam preservados nesse momento de fragilidade que é ocasionado pela doença.

Na perspectiva de uma educação inclusiva, atendendo à diversidade dos alunos, a criação do atendimento educacional em ambientes hospitalares e domiciliares é fruto do reconhecimento formal, de que independentemente do tipo e período de internamento, esses alunos têm direito à educação.

Assim, a Classe Hospitalar é uma nova modalidade da Educação Especial que visa a troca e a construção coletiva do conhecimento, dirigida por um atendimento pedagógico pautado nas potencialidades individuais da criança hospitalizada, no qual a construção do conhecimento se transforma num eficiente remédio para aliviar a dor, o sofrimento físico, emocional e social.

Conclui-se que é de suma importância a intervenção pedagógica em ambiente hospitalar, com a finalidade de que a criança e o adolescente hospitalizado sejam atendidos em sua integralidade e que as condições necessárias sejam disponibilizadas, para que seu desenvolvimento e aprendizado continue acontecendo mesmo num ambiente clínico.

Referências Bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC, SEESP, 1994.

CALEGARI. Aparecida M. As inter-relações entre educação e saúde: implicações no trabalho pedagógico no contexto hospitalar. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2003.

CECCIM, R.B.; CARVALHO, P.R.A. Criança hospitalizada: atenção integral como escuta à vida. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1997.

CECCIM, R.B. Classe hospitalar: encontros da educação e da saúde no ambiente hospitalar. Revista Pedagógica Pátio, n. 10, p. 41-44, ago./out. 1999.

DENARI. Fátima E. Educação: cidadania e diversidade: a ótica da educação especial Em: BRASIL/CNE/UNESCO. Conferências do Fórum Brasil de Educação. Brasília: DF, 2004.

FONSECA, Eneida Simões da. Atendimento pedagógico – educacional para crianças e jovens hospitalizados: realidade nacional. Brasília: Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

FONSECA, E. S. A escola da criança doente. Pedagogia e escolarização no hospital. Curitiba. Ibpex, 2011.

FONTES, Rejane de S. A reinvenção da escola a partir de uma experiência instituinte em hospital. Educação e Pesquisa, maio/agosto. 2004, vol.30, no.2, p.271-282. ISSN 1517- 9702.

A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. Revista Brasileira de Educação. Maio/agosto, 2005. no. 29, p.119-138. ISSN1413-2478.

JANNUZZI, Gilberta S. de M., A educação do deficiente no brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores associados, 2004- coleção educação contemporânea.

MENEZES. Cinthya Vernizi A. de. A necessidade da formação do pedagogo para atuar em ambiente hospitalar: um estudo de caso em enfermarias pediátricas do hospital de clínicas da UFPR. Dissertação de Mestrado. Florianópolis, 2004.

ORTIZ, Leodi Conceição Meireles. FREITAS, Soraia Napoleão. Considerações acerca da inclusão de crianças pós-hospitalizadas.

PAULA, E.M.A.T. O ensino fundamental na escola do hospital: espaço de diversidade e cidadania. Revista Educação Unisinos, Rio Grande do Sul, v. 11, n. 3, p. 156-164, 2007. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5717. Acesso: 30 de outubro de 2023.

SAVIANI, Demerval. A nova lei de educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, Autores Associados, 2003. VYGOTSKY, Lev. S., Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZOMBINI, E.V. Classe Hospitalar; uma

estratégia para a promoção da saúde da criança.

Dissertação. Mestrado em Saúde. Universidade de São Paulo, 2011.

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_01.pdf . Acesso 05 de maio 2023.

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf . Acesso 10 de maio 2023.

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf. Acesso 10 de maio 2023.

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf . Acesso 10 de maio 2023.

http://www.unioeste.br/huop/artigoseic/Projeto%20EIC%20Hospitais.pdf . Acesso 12 de maio 2023.

http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm . acesso 12 de maio 2023.

http://portal.saude.sp.gov.br/resources/gestor/acesso_rapido/auditoria/manual_PNHAH.pdf. Acesso 15 de maio 2023.

http://portal.saude.sp.gov.br/resources/gestor/acesso_rapido/auditoria/manual_PNHAH.pdf http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Decreto-Lei/Del1044.htm. Acesso 15 de maio 2023.

http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS?L8069.htm. Acesso 15 de maio 2023.

http://www2.camara.gov.br/publicacoes/internet/publicacoes/estatutocrianca.pdf. Acesso 15 de maio 2023.

http://www2.camara.gov.br/publicacoes/internet/publicacoes/estatutocrianca.pdf. Acesso 15 de maio 2023.

http://lucimaramaia.com.br/anexos/CriancaAdolescente.pdf . Acesso 15 de maio 2023. http://www.scielo.org/php/index.php . Acesso 20 de maio 2023.

http://www.corderovirtual.com.br/mundo/detalhe_noticiamundo.php?codigo=11878. Acesso 20 de maio 2023.

http://www.corderovirtual.com.br/mundo/detalhe_noticiamundo.php?codigo=11878 . Acesso 20 de maio 2023.

http://www.escolahospitalar.uerj.br/como.htm . Acesso 20 de maio 2023.

http://www.educador.brasilescola.com/politica-educacional/direito-educacao.htm . Acesso 20 de maio 2023.

OS RETROCESSOS DAS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

TAÍS PATRÍCIA VIEGAS DE ANDRADE

Resumo

O presente trabalho realiza uma análise descritiva sobre as mudanças políticas e econômicas que conduziram à formulação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais. Nesse pretexto, são comparadas as mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para se adequar aos propósitos da Lei 13415/2017. Em seguida são apresentados os retrocessos presentes na Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 para a consolidação da Resolução CNE/CP nº 2 de 2019. Os resultados dessa análise apontam para a construção de uma Diretriz Curricular Nacional para Formação de Professores alinhada aos interesses dos chamados reformadores empresariais da educação, constituindo um pacote de precarização e privatização da educação pública. Como forma de superação sugere-se a revogação imediata de todo o pacote constituído pela Diretriz Curricular Nacional de 2019, pelo Novo Ensino Médio de 2017 e, pela Base Nacional Comum Curricular de 2018, para proposição de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento concreto de uma educação pública de qualidade.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores; privatização da educação pública; reformadores empresariais da educação; política pública de educação.

Abstract

The present work carries out a descriptive analysis of the political and economic changes that led to the formulation of new National Curricular Directives. On this pretext, the changes in the Law of Directives and Bases of National Education are compared to adapt to the purposes of Law 13415/2017. Next, the setbacks present in Resolution CNE/CP nº 2 of 2015 for the consolidation of Resolution CNE/CP nº 2 of 2019 are presented. The results of this analysis point to the construction of a National Curricular Directives for Teacher Education aligned with the interests of called Corporate Reformers of Education, constituting a package of precariousness and privatization of public education. As a way of overcoming it, it is suggested the immediate revocation of the entire package constituted by the National Curricular Directive of 2019, by the New Secondary School of 2017, and by the National Common Curricular Base of 2018, to propose public policies aimed at the concrete development of an education quality public.

Keywords: National Curricular Directives for Teacher Education; privatization of public education; Corporate Reformers of Education; public education policy.

1. Introdução

Um dos piores males que o poder públicos vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar.

Saber 2.5 da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire.

Após o impeachment de Dilma Rousseff em 2016, uma enormidade de propostas de cunho neoliberal implantou-se rapidamente no Brasil mediante o novo governo. De fato, durante seu curto mandato, Michel Temer (agosto de 2016 - dezembro de 2018) consolidou a diminuição de garantias de bem-estar social à população brasileira. Instituiu a PEC 55 em 2016 que congelou os gastos da federação por 20 anos em áreas como saúde e educação. Implementou a reforma trabalhista com a Lei 13467/2017, retirando diversos direitos dos trabalhadores garantidos na Consolidação das Leis de Trabalho (CLT). Abriu espaço para reforma da previdência – aprovada depois em 2019 - com aumento da idade para aposentadoria, restringindo esse direito à maioria da população carente que sequer chega à terceira idade (a partir de 60 anos) devido a expectativa de vida dos mais pobres ser de no máximo 59 anos . Aprovou uma reforma da educação voltada inteiramente aos interesses dos chamados reformadores empresariais da educação (FREITAS, 2012), com a imposição de um pacote privatista, utilitarista e minimalista composto por: 1) uma Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018); 2) um modelo de currículo esvaziado de conteúdos aos adolescentes denominado Novo Ensino Médio – NEM (BRASIL, 2017) e; 3) articulou a abertura de espaço para o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborar a Resolução nº 2/2019 que fundamenta as novas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 2019) alinhadas à BNCC e voltadas à formação de professores, conhecida como BNC-Formação.

Diante desse cenário de desconstrução, alienação e sucateamento da sociedade brasileira, para implementar de forma mais agressiva os interesses neoliberais, o governo de Temer encerrou seu mandato com 95% de rejeição. Mas, agradou integralmente aqueles que dominam as condições sociais, não só pela implementação das medidas ne-

oliberais, mas por ter preparado o terreno para o aprofundamento dessas medidas em todos os cenários possíveis. E, um desses terrenos foi a educação que se viu mais uma vez atacada em suas bases mais fundamentais, a saber: o currículo e seus conteúdos; as disciplinas e; a formação de professores.

No presente trabalho, iremos nos debruçar sobre o último desses pilares, a formação de professores, investigando à fundo a BNC-formação e descrever, minuciosamente, por que as DCN de 2019 são consideradas como um retrocesso. Para tanto, iremos comparar e descrever as diferenças constantes nesta, com as DCN de 2015, além de demonstrar como as mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9394/1996, foram necessárias para garantir a adequação à precarização e à exploração da educação pelo setor empresarial. Com isso será possível demonstrar todos os prejuízos gerados pelo pacote de reformas educativas imposto aos estudantes mais carentes, filhos e filhas de trabalhadores, que estudam nas escolas públicas brasileiras e, em especial, sobre a formação inicial dos professores, submetida à um retrocesso prescritivo de aplicação da BNCC.

2. DESENVOLVIMENTO

A proposta a ser apresentada será dividida em dois momentos por meio de um processo de descrição comparativa. O primeiro visa demonstrar as alterações na LDB (BRASIL, 1996), devido à imposição da Lei 13415/2017 - NEM (BRASIL, 2017), focando nas mudanças mais drásticas, sem a intenção de discriminar minuciosamente todas as alterações. Da mesma forma, no segundo, compara-se as diferenças em relação à previsão legal sobre a formação de professores entre as DCN 2015 e DCN 2019.

2.1. Diferenças entre a Lei 9394/96 e a Lei 13415/2017

A partir do Capítulo II, que trata da Educação Básica, na seção I, sobre as disposições gerais, a Lei 9394/96, doravante LDB, continha em seu artigo 24 - A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I - A carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

Na lei 13415/2017, a carga passa a ser de 1.000 horas, devendo ser ampliada para 1.400 horas, no prazo máximo de 5 anos.

Tal mudança discrimina a maioria dos adolescentes das escolas públicas, constituídos por filhos e filhas de trabalhadores, por isso, mais carentes socialmente, ao alijá-los da possibilidade de estudar e trabalhar, haja vista a carga horária aumentada impedir essa possibilidade. Além do que, não considera os estudantes noturnos em geral, e, especificamente, os da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao impossibilitar sua própria existência em imposição de carga de horas impossível de ser cumprida em um período noturno. Também, importa dizer, que ao retirar a possibilidade desses adultos e jovens adultos de conciliar o trabalho com os estudos, maximiza o abandono da escola. Caso a proposta fosse séria, deveria vir acompanhada com bolsa de estudos que substituísse o valor obtido no trabalho dessa população, que em geral é em torno de um salário-mínimo. Com isso, seria possível garantir, de fato, uma educação com carga horária ampliada.

No art. 26, § 5º que trata das Línguas Estrangeiras, a LDB previa o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. Na Lei 13415/2017 a redação dada no § 5º propõe que no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

Nessa mudança é retirada a possibilidade de adequação da instituição escolar em se adaptar regionalmente quanto a escolha de qual língua estrangeira moderna poderia ser adotada pela comunidade escolar. Nesse quesito, ambas as redações não previram, de fato, investimentos de infraestrutura e capital humano nas escolas para oferta de línguas estrangeiras em salas ambiente para um efetivo ensino de línguas estrangeiras. Na LDB deixa à encargo da

"comunidade escolar" que sem recursos financeiros não conseguirá ofertar nenhuma possibilidade concreta de desenvolvimento de língua estrangeira e, na Lei 13415/2017, já se retira de vez até essa hipótese de escolha, acirrando a precarização educativa.

Na seção IV, que trata do EM a Lei 13415/2017, insere o novo artigo 35-A: "A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE), nas seguintes áreas do conhecimento":

Linguagens e suas tecnologias;

Matemática e suas tecnologias;

Ciências da natureza e suas tecnologias;

Ciências humanas e sociais aplicadas.

Nota-se, nessa inclusão, uma mudança drástica de objetivos escolares, de propostas didáticas, pedagógicas e, de alienação ideológica às estruturas exógenas da cultura escolar por meio de uma prescrição utilitarista da BNCC. A parte destacada do artigo 35-A evidencia a alteração de ensino que é a função da escola por "direitos e objetivos

de aprendizagem". Ora, sabe-se que nenhum professor é responsável por aprendizagem, pois essa é de cunho individual, intrínseca ao esforço do estudante diante o ensino que lhe é ofertado nas escolas. O que essa inserção do artigo 35-A esconde nas entrelinhas é a culpabilização docente pelo fracasso escolar, como proposta neoliberal de precarização da profissão docente, nos mesmos moldes apresentados em Freitas (2012). Esse autor recorda que nos Estados Unidos da América (EUA), a educação pública deteriorou sua qualidade no momento que passou a querer responsabilizar os professores pelo aprendizado dos estudantes. E, aqui, no Brasil, como bem aponta esse autor, estão seguindo a mesma cartilha fracassada, e o resultado não será outro, senão, o mesmo atingido pelos EUA. Essa forma de administração pública privatista é assentada pelo modelo tecnicista:

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma "teoria da responsabilização", meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de "standards", ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea (FREITAS, 2012, p. 383, grifos meus).

A precarização sobre a educação se acirra, também, quando o artigo 35-A prescreve quatro áreas genéricas de conhecimento, em substituição às disciplinas escolares historicamente ensinadas nas escolas. Com isso, são extintas as disciplinas e seus conteúdos, inclusive, negando aos estudantes, além do acesso aos conhecimentos disciplinares escolares, qualquer possibilidade de aprofundamento epistemológico sobre os conteúdos de cada uma das disciplinas que foram aglomeradas nessas áreas genéricas. A intenção é claramente a de economizar com contratação de professores especialistas com a diminuição do número de aulas com conteúdos específicos disciplinares que contém especificidades epistêmicas próprias, juntando-os em áreas genéricas sem nenhuma possibilidade de aprofundamento intelectual.

Tal precarização é vista na inserção do § 3º do artigo 35-A: "O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio". Nota-se, claramente, que as escolas não terão, portanto, a obrigação de ensinar outras disciplinas, a não ser português e matemática. Com isso se prescreve uma educação empobrecida de conteúdos e conhecimentos construídos e ensinados historicamente nas escolas para a população mais pobre, que estão nos sistemas públicos de ensino. Nas entrelinhas, pode-se compreender que para os filhos e filhas de trabalhadores basta apenas um pouco de português e matemática para se inserirem na sociedade precarizada do neoliberalismo. E, um pouco aqui é no sentido de diminuição de conteúdos mesmo, pois ao analisar tanto a BNCC, quanto o currículo ofertado pelo NEM, constata-se a eliminação drástica de muitos conteúdos dessas únicas duas disciplinas obrigatórias aos currículos das escolas. Como por exemplo, foram extintos vários conteúdos gramaticais e de literatura em português, e de logaritmos, números complexos e matrizes em matemática, reduzindo os conteúdos, em grande parte, apenas à matemática financeira.

Já a inclusão do § 7º do artigo 35-A prevê nos currículos do EM "a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais".

Seria interessante, notar a expressão "formação integral", a qual deveria corresponder a oferta de um ensino conteudista, voltado ao desenvolvimento intelectual dos estudantes, mediante a existência de professores valorizados e bem-remunerados, bem como investimentos maciços para que os adolescentes realizassem estágios culturais em diversos países do mundo. Assim como a existência e garantia de total infraestrutura nas escolas, com refeições, salas ambiente para música e para línguas estrangeiras, com espaços de anfiteatro para desenvolvimento artístico, com refeitórios e refeições dignas e completas ao longo do dia, com ginásio poliesportivo completo a todas as possibilidades de atividades físicas, com a presença de laboratórios e bibliotecas e outros recursos necessários à chamada formação dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

Entretanto, muito pelo contrário o que se prescreve na prática é um alinhamento dos estudantes ao preparo para o mundo do trabalho precarizado, no sentido de adequá-los aos chamados serviços de uberização e prestação de serviços sem direitos trabalhistas, para isso é fundamental preparar seu psicológico para que sejam submissos ao processo de construção do indivíduo neoliberal. De fato, o que se nota nas escolas a respeito da implantação do chamado projeto de vida, nada mais é do que uma espécie de aplicação psicológica barata nos moldes de autoajuda prescritiva e inútil. O relato de uma coordenadora de escola pública à Carta Capita é esclarecedor: "É desesperador, vejo que essa geração vai ficar perdida [...] as poucas aulas da base comum não prepararam para nada [...]. Eles não vão nem para o mercado de trabalho e nem para a acadêmica, porque é um ensino que não forma para nada" (CARTA CAPITAL, 2023, grifos meus).

O artigo 36 da LDB foi totalmente alterado pela Lei 13415/2017, uma vez que foi preciso alterar o objetivo do EM e adequá-lo

à proposta de precarização prescritiva da BNCC, por isso, assim o novo caput apresenta: "O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares".

Com essa alteração consolida-se a precarização da educação pública destinada aos estudantes do EM negados de ter acesso às disciplinas e conteúdos escolares, relegados à um modelo utilitarista e pragmatista de educação envolta em itinerários formativos genéricos. Novamente é crucial o depoimento obtido de uma profissional de escola pública pela Carta Capital: "é um ensino que não forma para nada"! Como se observa na negação imposta no artigo 36 da LDB que continha a previsão de possibilidade de estudantes poderem cursar um nível superior, como consta do art. 36 da LDB: "Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos". Nota-se que havia a possibilidade de ao terminar o EM houvesse "prosseguimento de estudos". Possibilidade extinta na Lei 13415/2017 ao alterar o art. 36: "A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da BNCC". A alteração é esdrúxula, porque não só retirou a possibilidade de prosseguimento de estudos, como alinha a formação dos estudantes aos itinerários formativos compostos pelo que prescreve a BNCC, isto é, o que pode ser ensinado é o que está na BNCC e ponto final, não há nem previsão de ofertar acesso a conteúdos e saberes canônicos e propedêuticos para a possibilidade de prosseguimento de estudos.

Para finalizar, a Lei 13415/2017, ainda cria os parágrafos 5º ao 12º sobre o art. 36, prevendo algum tipo de formação técnica profissional, mas sem garantir a infraestrutura necessária às escolas. Além de prever aulas com ensino à distância – o chamado EAD - e a inclusão de profissionais de "notório saber", isto é, pessoas sem formação em licenciatura. Essas inclusões demonstram a irrefutável comprovação de que a proposta educativa para educação pública brasileira é a da precarização total do ensino por meio de um currículo prescritivo, utilitarista e pragmatista que não garante nenhum tipo de formação às novas gerações de estudantes. Caso, fosse uma proposta séria de cursos profissionalizantes de verdade, tal proposta deveria adotar o modelo dos Institutos Federais que dispõem aos estudantes do EM uma profissionalização verdadeira e não os pseudocursos dispostos por itinerários formativos do NEM como "brigadeiro caseiro", ou "o que rola por aí", entre outros absurdos criados. No mesmo sentido, não é possível conceber profissionais de notório saber para atuarem como professores, simplesmente porque não possuem a formação necessária.

2.2. Retrocessos na formação de professores na DCN 2015 em relação à DCN 2019

As DCN de 2015, contém 25 artigos distribuídos por 8 capítulos voltados à formação inicial, formação continuada e valorização dos profissionais do magistério, em seu arcabouço legal ressaltam-se as seguintes garantias conforme descrito:

Definem os profissionais do magistério da Educação Básica como profissionais que devem ser formados por instituições de ensino superior logo no art. 1º em seu § 2º "As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica". O que representa que apenas profissionais formados em licenciatura plena podem ser professores.

Estipulam a carga horária mínima de 3.200 horas para os cursos de licenciaturas em articulação teórica e prática durante o processo de formação;

Preveem a prática pedagógica com uso das Tecnologias de Informação e Comunicação

(TIC); iv. Articulam a diversidade na formação inicial e continuada entre a universidade e a escola, estimulando o tripé: ensino, pesquisa e extensão;

Garantem até três modalidades para formação inicial de professores: a) Cursos de graduação de licenciatura; b) Cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e; c) Cursos de segunda licenciatura para quem já possui uma primeira;

Valoriza o formato presencial para a formação de professores;

Prioriza Núcleos de formação geral, de aprofundamento e de diversificação de estudos das áreas de atuação docente e; núcleo de estudos integradores para os cursos de formação de professores;

Têm clara preocupação em garantir políticas de valorização de professores na formação continuada (BRASIL, 2015).

Como celebram Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 364): "pela primeira vez na história, tinha-se um documento orgânico que ousava articular a formação inicial e continuada envolvendo as universidades e a Educação Básica". Tais propostas foram muito celebradas pela comunidade acadêmica e escolar, em especial o capítulo VII voltado exclusivamente para o desenvolvimento de uma política de valorização dos profissionais do magistério da Educação básica, algo jamais descrito e previsto em termo de diretrizes. Contudo, todos os avanços e conquistas previstos pelas DCN 2015, jamais foram aplicados e consolidados, de fato, na educação brasileira.

Nesse contexto, como apontam Gon-

çalves, Mota e Anadon (2020), Oliveira e Da Silva (2021), o fantasma do conceito de competência surgido na década de 1990 reaparecia no contexto educacional depois do impeachment de Dilma Rousseff em 2016. Agora, de forma mais enfática por meio dos reformadores empresariais da educação (FREITAS, 2012) que se entranharam no Conselho Nacional de Educação (CNE) e passaram a ditar os rumos da educação pós-golpe com forte interesse em revogar os avanços obtidos pela DCN 2015. Ainda, de acordo com Oliveira e Da Silva (2021) houve um alinhamento rápido das políticas públicas de educação ao racionalismo neoliberal por meio de duas pautas essenciais com objetivos utilitaristas e pragmáticos. Uma, reduzia a formação inicial em mera prescrição técnica e instrumental. A outra, conduzia a formação de professores às competências genéricas pretendidas pela BNCC.

No movimento pós golpe de 2016 surge, portanto, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019), contendo 30 artigos distribuídos em 9 capítulos mais um anexo que indica a BNCC como requisito essencial para formação inicial dos professores da educação básica.

Os principais retrocessos à DCN 2015 são vistos na DCN 2019, ao excluir:

A formação continuada de professores;

A valorização docente e a carreira do magistério;

A organização por núcleos, passando a três dimensões estruturadas em competências específicas e habilidades, a saber: a) conhecimento profissional; b) prática profissional e; c) engajamento profissional.

O tempo de formação total dedicado à formação inicial dos professores de 3200 horas, sendo esse tempo, agora, restringido ao 1º ano do curso apenas 800 horas dedicadas ao ensino dos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos. No 2º ano em diante, indica a utilização de 1600 horas para ensinar a BNCC. Ainda, precariza o estágio supervisionado, destinando 400 horas para essa etapa, e mais 400 horas para práticas curriculares gerais.

Atividade complementares dos cursos de licenciatura, existentes desde as DCN 2002.

Valorização da formação continuada e da segunda licenciatura, ao diminuir o tempo gasto em estudos pedagógicos e de experiência do exercício da docência desses segmentos.

A formação de pedagogos dos professores do ensino infantil, e sua substituição por "curso de formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil" e "curso de formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental". viii. A autonomia acadêmica imposta por meio de duas ações: a) prever processos avaliativos internos e externos sobre os cursos de licenciatura no país e; b) padronizar os currículos de licenciatura com parâmetros que facilite as avaliações.

Observa-se pelo exposto que houve, na realidade uma total reconstrução das DCN voltadas à formação de professores, o que leva às considerações de Gonçalves, Mota e Anadon (2020) sobre a precarização da formação docente propostas pelas DCN 2019.

> [...] sem discutir com a sociedade, o atual governo, nega as experiências, o escopo de estudos e pesquisas produzidos pelo coletivo de educadores no campo da formação de professores. Tal postura fortalece a perspectiva de um núcleo de poder que determina o conhecimento válido para a formação docente, qual seja, um saber prático, ancorado em pressupostos neotecnicistas [...]. O Projeto Institucional de cada universidade, nesse momento, fica subsumido na nova legislação que parece desconsiderar não apenas o processo de construção coletiva empreendido, mas também, qualquer história institucional anterior no campo da formação docente [...]. Destaca-se, ainda, a ausência de direcionamentos nacionais para a formação continuada e para a valorização profissional de professores na referida legislação (GONÇALVES, MOTA, ANADON, 2020, p. 376-37).

Nesse pretexto, verifica-se que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 reformulou totalmente o documento anterior, a Resolução CNE/CP nº 2/2015, ao excluir os pontos considerados como conquistas históricas à formação dos professores. Na realidade, não houve sequer tempo para a implementação das DCN 2015 nas universidades, dado que a simples menção de propostas de valorização docente e da formação de professores era inaceitável aos reformadores empresariais da educação, por isso, a urgência na proposição de outra DCN que retirassem essas conquistas.

Importa ressaltar que o atual ministro da educação Camilo Santana, em 07 de agosto de 2023, anunciou os resultados da consulta pública realizada sobre a reforma do Ensino Médio, divulgando as sugestões para revisão da Lei 13415/2017. Entretanto, falte, talvez, alguém para avisar ao excelentíssimo Ministro da Educação do Brasil, dois pequenos detalhes. O primeiro, que não existe possibilidade de ajustar o desajustado, simplesmente deveria ter revogado a citada lei e todas suas implicações à precarização do EM. O segundo, que não se trata de analisar apenas o NEM – produto de uma medida provisória que vira lei menos de seis meses depois em um governo golpista, e fingir esquecer a BNCC e a Resolução CNE/CP nº 2/2019 da DCN 2019, trata-se de um pacote privatista que deveria, em seu conjunto, ser todo revogado.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a investigação realizada no presente artigo demonstrou-se o contexto histórico, social, político e ideológico que levou à necessidade de alterar a LDB - Lei 9394/1996 – para que fosse possível abrir terreno para propor alterações na educação pública brasileira.

Nessa perspectiva, realizamos uma análise descritiva analítica sobre as mudanças e exclusões feitas na LDB e as inserções a partir da Lei 13415/2017. Dessa comparação notou-se o alinhamento das proposições aos interesses dos reformadores empresariais da educação (FREITAS, 2012) possibilitando toda a reformulação da educação pública mediante o incremento da BNCC, do NEM e da DCN-Formação.

A comparação realizada entre as DCN 2015 e 2019, deixaram evidente o processo de sucateamento e desvalorização da formação de professores. Especialmente, pelo fato das proposições previstas nas DCN-Formação de 2019, mediante a Resolução CNE/CP nº 2/2019, constituírem, em seu bojo, uma franca convergência aos interesses privatistas da educação. Afinal, não se pode esquecer que educação é bem imaterial, portanto, não pode ser alienada pelo capitalismo, mas, o gerenciamento do dinheiro público da educação é possível de ser explorado em termos de ativo financeiro. E, para tanto, é inadmissível permitir uma resolução de formação de professores, como a DCN 2015, que almeja gastos com valorização docente.

Assim, em termos de história recente, é válido afirmar que a DCN 2019 é apenas mais um documento de um conjunto de três que formam o pacote privatista, minimalista, utilitarista e pragmático, a saber: BNCC, NEM e DCN-Formação, responsável pela total precarização da educação pública brasileira. Tal desastre não possui, até o momento, vislumbre de ser corrigido, haja vista, o atual ministro da educação sequer ter pensado em revogar nenhum desses três desastres. Pelo visto, a força hegemônica dos reformadores empresariais da educação tem surtido efeito em manter seus interesses e propostas avassaladoras sobre a educação pós-golpe de 2016. Mesmo na atualidade, onde a justiça inocentou Dilma Rousseff pela ação das tais "pedaladas fiscais" que levaram à sua destituição do governo.

Talvez, Camilo Santana não saiba de que o governo dele foi eleito para, justamente, corrigir os desvarios ocorridos durante os seis anos anteriores a 2023. Portanto, sem ação efetiva da sociedade civil para exigir a total revogação do pacote descrito, a educação pública brasileira continuará a ser explorada como ativo financeiro. Como aponta Saviani (2020) trata-se de luta!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília: MEC, 2019.

CARTA CAPITAL. As grandes desigualdades entre o Novo Ensino Médio na escola pública e na escola particular, 2023. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/educacao/asgrandes-desigualdades-entre-o-novo-ensino-medio-na-escola-publica-e-na-escola-particular/.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação: Da Desmoralização do Magistério à Destruição do Sistema Público de Educação. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

GONÇALVES, S. R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A Resolução CNE/CP nº 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. Formação em Movimento, v.2, n.4, p. 360-379, 2020.

OLIVEIRA, S. M. S.; DA SILVA, C. D. M. Formação de Professores em Tempos de Retrocesso: O que dizem os documentos oficiais? Brazilian Journal of Development, v.7, n.1, p.141-152, 2021.

SAVIANI, D. A defesa da escola pública na perspectiva histórico-crítica em tempos de suicídio democrático. Nuances: Estudos sobre Educação, v. 31, n.1, p. 03-22, 2020.

A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TAMARA DA SILVA BONFIM FERREIRA

RESUMO

O presente trabalho visa analisar a importância da leitura inserida na Educação Infantil na intenção de formar verdadeiros leitores, desenvolvendo o gosto ao ato quando ainda não leem. Qualquer educador se sente gratificado quando a criança pede pela leitura, ou mesmo demonstra em seus atos reflexos de boas condutas, fruto de boas leituras, reflexos que é notado na fase em que começa a ser alfabetizada, onde certamente demonstrará maior desenvoltura. O prazer pelo livro o acompanhará por uma vida inteira. O educador deve ainda compreender como as crianças nessa fase escolar reagem aos diferentes textos apresentados e também verificar qual o material literário adequado à prática da leitura condizente com a fase que a criança pertença, e para que a leitura permaneça acesa, estimular à vontade em buscar novas textos.

Palavras-chave: Leitura; Criança; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O estímulo à leitura deveria vir da família, mas o hábito de ler para seus filhos, presenteá-los com livros ou até mesmo levá-los a livrarias e bibliotecas é pouco incentivado em nosso país. De fato, o que percebemos são pais atarefados em busca do sustento ou mesmo sem condições efetivas que venham colaborar com o incentivo à leitura. Diante disso, a escola exerce papel fundamental no intuito de propiciar aos seus alunos, de forma interdisciplinar e lúdica, o contato com os livros desde seus primeiros anos escolares. Esse empenho pela leitura deve acontecer com todos os envolvidos no campo educacional da instituição de ensino.

A inserção da leitura já nos primeiros anos da vida escolar ainda é fato discutido por muitos que julgam a educação infantil um momento destinado somente a brincadeiras. O hábito de ler deveria vir de casa, mas o que se vê são crianças chegarem à escola sem interesse suficiente para mergulhar nesse mundo de imaginação e curiosidades.

Muitos questionamentos se formam em torno da inserção da leitura nos primeiros estágios da vida escolar de uma criança, mas qual é a importância desse ato? Há quem acredite que a leitura feita nesse período escolar pouco contribui para o sucesso e desenvolvimento de uma criança, porém mesmo sem saber ler ela recebe estímulos vindos das páginas dos livros ou mesmo de pequenos textos trazidos da vivência dos alunos, esses estímulos mexem com a sua emoção e ao longo dos anos faz transformações valiosas na vida de quem nela entra.

Manusear as obras utilizadas em sala de aula é um bom início para se criar encantamento com as suas ilustrações e futuramente o descobrimento das letras. A vontade de transformar a criança numa leitora assídua não é tarefa fácil para nenhum educador, principalmente quando ela não interage completamente às atividades de leitura, fato que ocorre quando não é incentivada desde pequena por sua família. Nesse propósito o professor deve ser um verdadeiro exemplo de leitor.

Para que o aluno entre no mundo da leitura o professor deve usar toda sua criatividade, sempre atentos quanto ao material e aos textos pertinentes a faixa etária de seu educando na intenção de despertá-lo ao gosto de ler cada vez mais, pois a leitura instiga a percepção, a curiosidade e a imaginação, responsáveis ao bom desenvolvimento de uma criança tornando-a mais autônoma.

A literatura infantil transporta a criança em uma viagem mágica e ampla fazendo com que ela descubra outros mundos, despertando sentimentos, e ampliando reflexões em torno do mundo que a cerca. Consequentemente irá resolver situações com muito mais sabedoria, mas para isso é necessário que o professor faça sua parte muito bem-feita, planejando suas atividades de leitura. O livro, bem escolhido, é um recurso que une o prazer pela leitura e o aprendizado sem que a criança o perceba.

Ao professor cabe explorar, entre outros, o ensinamento de valores, cidadania e respeito às diversidades, parte integrante na formação de uma criança leitora. O comportamento ético que é trabalhado na infância reflete em todos os momentos da vida de um cidadão de bem e nas histórias infantis é possível buscar esses reflexos. A relação de afetividade e respeito entre professor e aluno contribui para a formação de um cidadão leitor, pois essa aproximação gera o conforto que as crianças necessitam para assimilar a leitura com muito mais prazer.

A metodologia usada nesse processo de pesquisa será a exploratória no sentido de fazer o levantamento e a sondagem das informações pertinentes ao objeto de estudo e a bibliográfica lendo diferentes matérias na internet, livros e reportagens de revistas sistematizando as informações do que for obtido para maior obtenção de resultados com relação à leitura feita para crianças na educação infantil. Tem abordagem qualitativa onde deverá utilizar os dados coletados e análise dos mesmos com a intenção de esclarecer os fundamentos que tornam a leitura essencial feita em sua fase inicial ainda para bebês e

em todas as fases da Educação Infantil com o intuito de formar leitores para uma vida inteira.

A LEITURA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Não é difícil notar a desenvoltura que uma criança alcança ao ser incentivada à leitura. A leitura promove a imaginação, aguça emoções e sentimentos que, sem estímulo, muitas vezes ficam reprimidos no seu interior. Porém nem sempre a leitura infantil foi tratada com tanto interesse por pensadores, professores e escritores, onde a criança era vista como um adulto, e consequentemente as obras literárias não se destinavam a elas.

É com a vinda da vinda da família real ao Brasil, época da colonização, que a literatura infantil começa a surgir devido a traduções e adaptações das obras portuguesas. As obras existentes até esse período tinham cunho puramente didático ou moral sendo escritas por pedagogos.

No Brasil as primeiras adaptações foram feitas por Alberto Figueiredo Pimentel que traduz contos de Charles Perrault, irmãos Grimm e de Andersen, em grandes clássicos como Chapeuzinho Vermelho, A Bela Adormecida, O Barba Azul, O Gato de Botas, Pequeno Polegar, A gata borralheira, Branca de Neve, João e Maria, O Patinho Feio, O Soldadinho de Chumbo, e muitos outros. Contudo esses contos tinham essências europeias que eram muito afastadas da vivência brasileira e esse fato contribuiu para que sérios problemas começassem a surgir.

Em busca de mudanças destaca-se no cenário da nossa literatura Monteiro Lobato que demostra preocupação em escrever com uma linguagem dirigida às crianças. Sua primeira obra acontece em 1921, chamada A menina do Narizinho Arrebitado, na qual já há a introdução da oralidade no texto escrito e vem destacar-se por ter características brasileiras da época. De acordo com Soares (1999, p.54):

O papel exercido por Monteiro Lobato no quadro da literatura infantil nacional tem sido seguidamente reiterado, e com justiça. É com esse autor que se rompe (ou melhor: começa a ser rompido) o círculo da dependência aos padrões literários provindos da Europa, principalmente no que diz respeito ao aproveitamento da tradição folclórica. Valorizando a ambientação local predominante na época, ou seja, a pequena propriedade rural, Monteiro Lobato constrói uma realidade ficcional coincidente com a do leitor de seu tempo e inventa o Sítio do Pica Pau Amarelo.

A leitura dos textos de Monteiro Lobato possibilita que outras vivências sejam experimentadas. Ignora o moralismo tradicional, presentes em outras obras destinadas às crianças e estimulam o leitor a ver a realidade através de seus próprios conceitos. Monteiro Lobato ainda escreveu muitas outras obras importantes à nossa literatura entre elas estão Ideias de Jeca Tatu, Negrinha, Minotauro, mas sem dúvidas sua maior grande série, reproduzida por muito tempo pelo sistema de televisão o Sítio do Pica-Pau Amarelo alcança um enorme público infantil.

Além de Monteiro Lobato outros escritores como Ziraldo e Ana Maria Machado também se dedicaram a escrever ao público infantil e suas obras são grandes sucessos em todo país como o Menino Maluquinho e a Grande Aventura de Maria Fumaça entre outros.

Com todas as evoluções que se presencia torna-se difícil imaginar que a pouco tempo atrás o adulto nivelava a literatura infantil ao brinquedo ou a algo que servia apenas para o entretenimento, não se levando em conta a concepção de que a literatura infantil é uma grande e forte aliada na formação da consciência cultural, e excelente recurso para o crescimento emocional, trabalhando o psicológico da criança, pois na literatura se encontram muitos dramas e perigos, fazendo com que a criança reflita em si, favorecendo a busca de soluções para tais situações. Inicialmente exposta na história contada, e ao longo de sua trajetória para resolver situações da própria vida.

Para que esse procedimento ocorra de forma eficaz é necessário que aconteça desde cedo, mesmo quando as crianças ainda não leem. A leitura deve ocorrer desde os primeiros meses de vida, contribuindo assim para a aquisição da linguagem e posteriormente na construção do sujeito leitor. Em entrevista ao site da Revista Nova Escola Parra, Soares (2003, p. 1) diz:

Ao ler histórias para os pequenos, damos a eles a chance de encontrarem nelas ecos de sentimentos que ainda não conseguem explicar, embora experimentem com frequência. E assim começa para cada um de nós um mergulho num universo particular,

Os pais deveriam ser os precursores da leitura na vida de seus filhos, porém o que se vê é que muitos pais não vivenciaram essa experiência em sua época de infância. O hábito de ir a bibliotecas, livrarias ou mesmo ter um livro na cabeceira de sua cama é cada vez mais rara. Hábitos aparentemente tão singulares, mas que transformam toda uma geração. Evidentemente o ato da leitura vivenciada com os pais fortalece os laços afetivos entre eles. Há uma grande dificuldade em formar verdadeiros leitores para uma vida toda, principalmente se a mudança dos hábitos não for verdadeiramente efetiva. A conscientização inicial precisa vir dos pais, que são os que primeiro tem contato direto com a criança. Não é aceitável, por sua vez lançar mão de desculpas para o fracasso de um filho no campo da leitura como a falta de tempo e de recursos financeiros, pois nos

dias atuais, muitos recursos vêm ao encontro dessa atividade que transforma e abre valorosos caminhos para o futuro.

Os bebês nascem com uma grande sensibilidade à voz Humana. Segundo Parra (2013, PI) quando se lê para eles os pais dão a oportunidade de desenvolverem a audição, construindo assim significados importantes e que o faz ter sentido da vida que está ao seu redor, começando assim a compreensão de algo que foi lido e que está representado em seu interior. Dessa forma ao ler para uma criança desde os primeiros meses de vida, além de valorizar um hábito prazeroso, faz o bebê começar a conhecer o mundo mágico de histórias e ainda o som das palavras, início da forma para expressar-se bem no futuro.

A leitura, principalmente, a de obras literárias amplia os sonhos e a fantasia de uma criança já na primeira infância e proporciona desde muito cedo a oportunidade de desenvolver sua criatividade e ampliar os horizontes da cultura e do conhecimento.

Abramovich (1997, p. 17) aponta que:

...é ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário!

Sob esse aspecto a literatura infantil contribui para que a criança, que está em processo de formação, construa sua personalidade e seu raciocínio crítico diante da visão do mundo que a cerca. E consequentemente ser inserida no contexto de ensino aprendizagem, despertando na criança não só um mundo mágico como também o hábito da leitura.

A criança não tem que aprender os símbolos gráficos que impulsionam a leitura para só depois ler, inicialmente ela tenta imitar os mais velhos como mostra o RCNEI (1998, v.3 p. 128) e "desde muito pequenas, as crianças utilizam-se de livros, revistas, jornais, gibis, rótulos etc. para 'ler' o que está escrito". A criança quando se coloca em uma situação real de ler um texto para sua informação ou por prazer, certamente irá elaborar estratégias que a conduzirá para a conclusão da tarefa. Ela utiliza o escrito real que faz parte de sua vida, de seus hábitos e costumes como uma embalagem usada em sua casa, um cartaz, o nome de uma rua, um outdoor, ou mesmo um livro de sua preferência. Esses escritos reais são percebidos e lidos pelas crianças desde os primeiros anos, já quando ela inicia seus primeiros sons. "É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler..." (Soares, 1999, p. 15).

A leitura inicial não se faz pelo que está escrito e sim pelo sentido que se dá, ou seja, sua própria concepção, e esse procedimento é constatado pelas inúmeras leituras de um mesmo texto, onde a criança mesmo sem saber ler encontra meios de identificações dentro do texto. Jolibert (1994, p. 14), completa que não se ensina uma criança a ler, ela é quem se ensina. Dessa maneira há uma exploração dos textos significativos que vão ao encontro de situações de comunicação que a criança vivencia em todos os momentos. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, v.3 p. 121-122) destaca que:

Pesquisas na área da linguagem tendem a reconhecer que o processo de letramento está associado tanto à construção do discurso oral como do discurso escrito. Principalmente nos meios urbanos, a grande parte das crianças, desde pequenas, estão em contato com a linguagem escrita por meio de seus diferentes portadores de texto, como livros, jornais, embalagens, cartazes, placas de ônibus etc., iniciando-se no conhecimento desses materiais gráficos antes mesmo de ingressarem na instituição educativa, não esperando a permissão dos adultos para começarem a pensar sobre a escrita e seus usos. Elas começam a aprender a partir de informações provenientes de diversos tipos de intercâmbios sociais e a partir das próprias ações.

A grande importância que a leitura exerce na vida de uma criança está no fato de se fazer um caminho de descobertas, conhecimentos e compreensão do mundo, seja essa leitura feita por ela ou por outra pessoa como seus pais ou educadores. O incentivo à prática de leitura deixa a criança não só confiante para o exercício à prática de ler quando entra no processo da alfabetização, mas torna uma criança capaz de resolver questionamentos e aumenta sua capacidade de ver o mundo.

A naturalidade com que se faz a leitura no dia a dia de uma criança é outro ponto de grande importância. Tanto que, a partir dos três a quatro meses o bebê começa a demonstrar um contato físico com o livro, ao ponto de levá-los à boca. Por esse fato, o cuidado com o material adequado é pertinente, e faz com que esse comportamento seja completo nessa etapa da vida.

Dos dois aos cinco anos a criança ainda tem a necessidade de que leiam para ela, e por ter a atenção curta, gosta que o mesmo livro seja lido várias vezes, pois a cada leitura novas descobertas são feitas e a história assim vai sendo melhor compreendida. Uma outra característica dessa fase é o gosto da leitura dos livros cedidos pela escola, pois gostam da entonação que seus pais dão à história no ato da leitura. Principalmente quando estes modificam sua voz, dando mais vivacidade ao enredo.

Esse gosto aos livros não acontece apenas porque os pais o dizem aos filhos. O real gosto pelos livros acontece quando as crianças convivem com os adultos que gostam de ler, sejam livros de contos, jornais, revistas, ou qualquer material que desperte seu interesse, como rótulos. O RCNEI (1998, v.3 p. 152) nos coloca que:

Alguns textos são adequados para o trabalho com a linguagem escrita nessa faixa etária, como, por exemplo, receitas culinárias; regras de jogos; textos impressos em embalagens, rótulos, anúncios, slogans, cartazes, folhetos; cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal etc.); convites; diários (pessoais, das crianças da sala etc.); histórias em quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis; parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas e trava-línguas; contos (de fadas, de assombração etc.); mitos, lendas, 'causos' populares e fábulas; relatos históricos; textos de enciclopédia etc.

A rotina ao hábito de leitura favorece o aprimoramento do gesto de ler, ativando no pequeno leitor o seu desenvolvimento aos estímulos que o faz resolver situações com autonomia no seu cotidiano. Soares (2002, p. 16) diz que:

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo.

Em todas as fases da vida é importante incentivar o amor pelos livros, o contato inicial que a criança tem é para manuseá-los, reconhecer suas formas. Nessa fase, acompanhada pelos pais, que além do incentivo beneficiam seu filho a uma melhor aprendizagem, pronúncia das palavras e nas relações sociais que ela terá ao longo de seu caminhar até chegar à vida adulta.

Uma criança ao ser instigada, adequadamente, e sem traumas ao ato de ler expandirá seu vocabulário e assim cria familiaridade com o mundo da escrita. O manuseio de obras literárias torna a conduta desse leitor muito prazerosa, visto que a cada história a imaginação da criança flui, evolui, e a conduz a emoções inigualáveis, capazes de levar o aluno a lugares que ele jamais viu ou que jamais verá, porém é seu encantamento pelas histórias que o conduz, tornando possível a busca de novas leituras ao longo da vida. O RCNEI (1998, p. 143) dá orientações quanto a leitura:

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu.

A criança começa a estabelecer, dentro de si, que existe grupos sociais diferentes do seu, como ainda lugares bem diferentes do lugar onde vive. Uma vez que as histórias são fontes de informação valiosas e implicam na maneira de ver tudo e todos que estão à sua volta.

O que não se permite é uma história qualquer tirada de qualquer livro. As escolhas dos livros devem seguir rigorosos critérios de avaliação dos adultos e é de extrema importância para as crianças. A escolha do livro a ser trabalhado com as crianças busca antes de tudo, desenvolver o seu imaginário. Suas escolhas para ser bem-sucedidas não podem e não devem ficar a margem dos significados que a própria criança tem, e para isso o livro deve ser escolhido para atender as suas necessidades e não as necessidades de quem os escolhe. A criança sempre terá o seu próprio modo de ver, analisar e degustar o texto que escolheu, nesse momento ela buscará dentro dela o significado que a história tem e que seja semelhante ao que ela mesma tem dentro de si, ou que dá significado a sua vida.

Os primeiros contatos que a criança tem com os livros são decisivos para que esse encantamento nunca acabe. Essa escolha deve encher seus olhos com ilustrações interessantes capazes de prendê-la às suas páginas, aguçando cada vez mais sua curiosidade e tornar a hora da leitura a mais agradável possível. Como afirma Abramovich (1997, p. 24):

Ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores.... É encantamento, maravilhamento, sedução... O livro da criança que ainda não lê é a história contada. E ela é (ou pode ser) ampliadora de referenciais, postura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhado, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que uma boa história provoca... (desde que seja boa).

Dessa forma a literatura adotada deve conter conteúdos que possam promover o senso crítico do educando para assim, torná-lo questionador, argumentador, que fale e seja ouvido. De acordo com o Portal de Educação Infantil as orientações para o trabalho com os livros são muito pertinentes e estabelece uma faixa etária como: de dez meses a dois anos, as histórias devem ser rápidas e curtas, as ilustrações devem conter uma gravura em cada página, mostrando coisas simples e atrativas no campo da visão. O material usado deve ser de pano, madeira ou plástico, nesse caso para não causar danos ao material e para a proteção da criança. De dois a três anos, os textos devem ter histórias rápidas com pouco texto e enredo bem simples. O tema deve aproximar-se do cotidiano da criança. As ilustrações devem ser grandes e com poucos detalhes. Quanto aos materiais podem ser fantoches, músicas, e li-

vros sonoros. De três aos seis anos os livros devem propor vivências de acordo como cotidiano familiar da criança por meio de textos curtos. Nessa fase predomina-se às imagens. Os materiais são livros com dobraduras simples e se dá muita ênfase ao contador que se caracteriza com roupas pertinentes à história.

O tempo determinado para se contar uma determinada história está relacionado sempre, ao interesse provocado na criança. Daí, onde se busca o conhecimento prévio do que será lido, a fim de usar o estímulo adequadamente, visando não se perder o foco em contar uma história completa e levantar questionamentos que os levem a variadas reflexões. Como afirma Abramovich (1997, p. 20), qualquer história pode ser contada:

. desde que ela seja bem conhecida pelo contador, escolhida porque a ache particularmente bela ou boa, porque tenha uma boa trama, porque seja divertida ou inesperada ou porque dê margem para alguma discussão que pretende que aconteça, ou porque acalme uma aflição...o critério é do narrador... e o que pode se suceder depois depende do quanto ele conhece suas crianças.

O desenvolvimento à leitura conduz a criança em uma rica experiência na vida, despertando seu interesse e sua motivação para que ela aceite desafios de tomar decisões e atitudes por toda uma vida.

Alguns aspectos que os livros trazem são capazes de despertar o interesse de uma criança ao campo da leitura. Gomes (2013 p. 1) nos fala de alguns deles como: a ilustração, a propriedade de imagem, a estética coerente com o tema e as emoções que a obra literária sugere, como também os elementos figurativos como a cor, tamanho da imagem, disposição espacial, com poucos detalhes. Todos esses aspectos atraem o interesse da criança, impulsionando-o na busca de novas obras literárias, sempre com mais autonomia.

A importância de se adequar o livro a faixa etária e aos estágios psicológicos da criança se dá para que ela se sinta motivada no momento de manusear um material literário. Coelho (2000, p. 33) afirma que os estágios psicológicos da criança são um importante fator para a apropriação dos textos e considera cinco categorias que direcionam as fases do desenvolvimento psicológico da criança quanto à leitura: o pré-leitor, dividida em primeira infância dos quinze meses aos três anos, e a segunda infância dos três aos cinco anos; o leitor iniciante dos seis e sete anos; o leitor em processo dos oito aos nove anos; o leitor fluente dos dez aos onze anos e o leitor crítico dos doze anos em diante. É notado que esses estágios variam de aluno para aluno, e que se o processo de leitura não for bem estimulado a criança não entrará nesses moldes. Para Coelho (2000) isso acontece da seguinte forma:

A inclusão do leitor em determinada 'categoria' depende não apenas de sua faixa etária, mas principalmente da inter-relação entre sua idade cronológica, nível de amadurecimento biopsíquico-afetivo-intelectual e grau ou nível de conhecimento/domínio do mecanismo da leitura. Daí que as indicações de livros para determinadas 'faixas etárias' sejam sempre aproximativas (COELHO, 2000, p. 32).

As ricas experiências que a leitura traz à vida do ser humano, aprimoram o enriquecimento linguístico que a criança precisa ter. A aquisição dos livros de literatura infantil vai se modificando à medida que a criança evolui, tendo uma consequência real, o leitor vai se afastando das obras que não lhe chamam mais atenção conforme a sua faixa etária, a chamada transitoriedade. Os pais que entendem o valor da leitura na vida de um ser, o inicia desde a gestação. O gosto pelos livros e por boas leituras torna o leitor a frente de sua faixa etária, pois a leitura tem o poder de transformar, permitindo que se fale, se escute, se sonhe e que se entre no mundo encantado da fantasia, recursos necessários à vida.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatei que a inserção da leitura já nos primeiros estágios da vida escolar de uma criança é extremamente importante, não só no desenvolvimento positivo ao hábito de ler, mas também ao favorecimento de seu vocabulário e ainda no seu controle emocional, pois é através de inúmeras leituras que ela terá seus primeiros contatos com o medo, a raiva, a aflição, o amor e muitas outras. Esse processo para ser bem-sucedido é necessário que seja iniciado desde os primeiros meses, quando ainda bebê, visto que nessa fase a criança já tem sua grande sensibilidade, a voz humana, e é por meio dela que a leitura vai tomando seu espaço e contribuindo para o seu desenvolvimento intelectual. Espaço esse que antes não era reconhecido, hoje faz dos livros infantis importantes ferramentas para a iniciação das crianças ao hábito de ler, por escritores, educadores e as instituições de ensino, que reconhecem na leitura caminhos favoráveis em busca de novos leitores. Torna-se importante ainda que a leitura pode e deve ser feita de tudo que está ao seu entorno e que fazem parte de seu dia a dia e não só dos livros literários. As crianças para ter proximidade com a leitura, necessitam gostar do que estão ouvindo.

Sei que o hábito de ler se faz numa missão constante e que não basta ler umas poucas vezes para que tornemos nosso aluno um leitor assíduo, portanto é preciso engajar todos numa só tarefa, a de ler constantemente. Para tanto é preciso a ajuda de todos que estão ao entorno da criança, incluindo sua família, parte imprescindível do processo, afi-

nal quando uma criança vê um leitor em seu lar, certamente seu prazer pela leitura estará sendo despertado.

Esse trabalho permitiu compreender a importância de ler textos variados para uma criança, e que essa diversidade a faz entender melhor o mundo que a cerca, permitindo ao educador explorar aspectos como valores, costumes, cultura, diversidade entre outros, tão importantes na formação da personalidade de seu educando. Descobri ainda que existem materiais adequados a cada fase que a criança pertença, como também o tipo de informação pertinente a idade cronológica da criança, na qual despertando seu interesse, fará com que ela sempre venha buscar novas leituras.

Assim, as condições necessárias ao desenvolvimento de hábitos de leitura, incluem oportunidades para ler de todas as formas possíveis e transpassar a criatividade de quem conta histórias ou mesmo faz a leitura do mundo, e dessa forma não se deve deixar de lado a frequência nas livrarias, feiras de livros e bibliotecas, que são excelentes sugestões para tornar permanente esse hábito tão prazeroso, e traz benefícios para uma vida inteira.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1997.

AROEIRA, M.; SOARES, M.; MENDES, R. Didática de pré-escola: vida e criança: brincar e aprender. São Paulo: FT D, 1996, p. 167.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília: MEC/SEF,1998. v.3, p.115-160.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular/ Secretária de Educação Básica — Brasília: MEC 2016 2a versão. Acessado em 05 de setembro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular/ Secretária de Educação Básica — Brasília: 2017 3 a versão,

documento em construção no Conselho Nacional de Educação. Acesso em 08 de abril de 2017. Acessado em 10 de novembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil I Secretaria de Educação Básica. — Brasília: MEC, SEB, 2013. Acessado em 10 de novembro de 2021.

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.3v

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: Teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

FREIRE, Paulo. Virtudes do Educador. Série Folheto, Editora Vereda, 1982.

JOLIBERT, Josette. Formando Crianças Leitoras. Porto Alegre. ArtMed Editora, 1994.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. Atividades Lúdicas para Educação Infantil. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

REGO, Lúcia Lins Browne. Literatura Infantil: Uma Perspectiva da Alfabetização na Pré-Escola. 2aEd. São Paulo: FTD, 1995.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. Presença Pedagógica. Vol. 9, n. 52. jul/ago, 2003, p. 14-21.

Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. A magia da linguagem. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 49-73.

Letramento: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1993.

Linguagem e escala: uma perspectiva social. 17 col. São Paulo: Atica,2002.

ZILBERMAN, Regina. A Literatura Infantil na Escola. São Paulo: Global Editora, 1987.

O BRINCAR COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TÂNIA NASCIMENTO SODRÉ DIAS

RESUMO

O ato de brincar é uma atividade própria da infância, é por meio da brincadeira que a criança explora o meio em que vive assim, o brincar é uma ferramenta fundamental para aprendizagem da criança. Na educação infantil a criança cria, imagina, e interage, por meio da brincadeira, daí a importância de priorizar as atividades lúdicas nesta fase da educação. A Ludicidade é de extrema relevância, e deve ser a base das atividades propostas nesta fase escolar. É por meio da brincadeira que criança descobre o mundo comunica-se com o outro e interagem no contexto social em que vive. A brincadeira faz com que a criança se descubra e explore o que esta a seu redor. É possível perceber como a criança que brincar desenvolve-se de forma rápida e espontânea, assim temos a Ludicidade e a brincadeira como ferramentas auxiliares do processo de ensino e aprendizagem infantil.

Palavras-chave: Ludicidade; desenvolvimento Infantil; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Para Vygotsky, (1998), o brincar é um dos atos mais comuns na vida do ser humano, especialmente durante a infância, assim torna-se um assunto importante para a Educação Infantil. O brincar é uma forma de desenvolver o cognitivo, o físico, o social, o emocional e o cultural em uma criança.

O ato de brincar faz com que a criança aprenda e reconheça o mundo que a cerca, entende possibilidades e as relações sociais, desenvolve a liberdade de ação e proporciona a sistematização dos sentimentos próprios da infância.

O brincar proporciona também o desenvolvimento da linguagem e das habilidades motoras da criança desde a mais tenra idade.

No momento do brincar a criança pode demonstrar sentimentos que de outra forma não ficaram tão expostos, pois, neste instante a criança se entrega a atividade e é nesta hora que demostra os seus verdadeiros sentimentos, dificuldades e seus prazeres e sentimentos, assim defendem Vygotsky (2011), Wallon (2007), Piaget (1977) e Fonseca (1996).

O ato de brincar pode ser descrito como uma atividade que ajuda a criança no processo de aprendizagem. Ele vai assumir situações imaginárias em que ocorrerá no desenvolvimento cognitivo, auxiliando a relação com pessoas que colaborarão para um acréscimo de conhecimento.

Para Oliveira (2000) ao aceitar a função lúdica e educativa, a brincadeira assegura diversão, prazer, potencializa a exploração, a criação, a imaginação e a construção do conhecimento.

A brincadeira é uma experiência fundamental para crianças de todas as idades, mais fundamental para as crianças na fase da Educação Infantil. Dessa forma, a brincadeira já não deve ser mais atividade utilizada pelo professor apenas para distrair as crianças, mas como atividade promotora do desenvolvimento, e que deve estar prevista no planejamento com objetivos definidos.

Assim cabe ao educador criar um ambiente que reúna os elementos de motivação para as crianças sentirem-se confortáveis e atraídas pelo desejo de explorar e brincar proporcionando atividades que tragam conceitos que preparam para a leitura, para os números, conceitos de lógica que envolve classificação, ordenação, dentre outros.

Motivar as crianças a trabalhar em grupo na resolução de situações, aprendendo assim expressar seu ponto de vista em relação ao outro.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR E BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante a infância o ato de brincar é um meio no qual a criança adquiri experiências, vivenciando sensações de prazer. Desenvolvendo a visão sobre o mundo que a cerca.

A brincadeira é uma forma de humanizar a criança, possibilitando seu desenvolvimento saldável, proporcionado o desenvolvimento da cidadania, do raciocínio logico e o autoconhecimento. Desta forma as crianças desenvolvem sua capacidade de raciocinar, de julgar, de argumentar.

Para Vygotsky (1989, p. 108), a ação de brincar é muito importante na infância porque “cria uma zona de desenvolvimento próximo da criança”. Quando brinca, a criança modifica os hábitos e comportamentos usuais, mostrando-se mais e em maior grandeza. “No brinquedo”, é como se ela fosse maior do que é na realidade. Apenas da relação brinquedo-desenvolvimento pode ser comparada à relação instrução- desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência.

Segundo Piaget (1975) que destaca o faz-de-conta, atividade que denomina como jogo simbólico, nos mostra que, assim como

a linguagem, o jogo simbólico pressupõe a representação de um objetivo ausente, visto ser a comparação entre um elemento dado, o "significante" e um elemento imaginado, o "significado". O jogo simbólico tem como característica fundamental, a assimilação do real ao eu, posso ser o bandido, posso ser morto e ressuscitar.

Outro aspecto importante apontado por Piaget (1975), quando explica a evolução das fases do brincar, é a passagem do brinquedo individual para a evolução das fases do brincar no coletivo.

Pode se observar frequentemente nos bebes que embora reunidas num mesmo recinto brinquem individualmente com seus objetos, sem que haja interferência do outro, mantendo-se em atividades independentes.

Gradativamente elas vão se tornando capazes de partilhar entre si, a ficção que estão elaborando através do faz-de-conta, diferenciando e ajustando seus papéis.

Segundo Winnicot (1975) a brincadeira, e o jogo, constitui um espaço específico sendo da atividade humana. O ato de brincar situa-se exatamente no espaço entre esfera: fuga do imaginário (sonho) e ação efetiva visando transformar o mundo exterior, e, nessa medida, acaba tecendo vínculos entre a subjetividade e a objetividade.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 27, v.01):

"O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos."

Brincando, a criança desenvolve e pratica suas capacidades e se desenvolver adequadamente, pois, as atividades lúdicas oferecem um desafio que proporciona um pensamento e leva a criança a obterem níveis de desenvolvimento que só o brincar pode proporcionar.

A criança tende a realizar as atividades com energia, não ficam chateadas porque estão livres de exigências, prosseguem, arriscam, desvendam, atingem com alegria, sentindo-se mais capazes e, deste modo, mais confiantes em si mesmas e preparadas a aprender.

Assim a brincadeira favorece o desenvolvimento individual da criança, ajuda a internalizar as normas sociais e a assumir comportamentos mais avançados que aqueles vivenciados no cotidiano, aprofundando o seu conhecimento sobre as dimensões da vida social.

Quando brinca a criança desenvolve o pensamento lógico e o cognitivo, pois jogar permite o treino das operações do pensamento como a criatividade, a capacidade de associar, discriminar, analisar bem como as habilidades estratégicas.

Para Piaget o jogo é essência para o desenvolvimento infantil, a atividade lúdica é o berço das atividades intelectuais da criança, sendo por isso indispensável à prática educativa.

Segundo Piaget, os jogos são admiráveis instituições sociais porque ao jogar as crianças desenvolvem suas habilidades sociais e criam um relacionamento grupal.

O relacionamento social desenvolve na vivencia de situações estratégicas de liderança e cooperação, onde a criança começa a perceber quais seus limites e os limites dos outros. Os jogos atuam também como redutores das tensões do grupo, permitindo a participação e integração negociada.

Segundo Piaget (1975), ao brincar a criança aprende a aceitar e submeter seus impulsos e desejos às exigências do jogo, também aprende a conviver com frustrações e alegrias além de aprender a aceitar os outros e as suas atitudes ao criar soluções que lhes permitem a jogar, a criança toma consciência de sua potencialidade, pois ao jogar é necessário raciocinar, julgar, argumentar e chegar a um consenso.

No desenvolvimento motor, o jogo permite melhorar as aptidões motoras elevando a capacidade de força, velocidade, resistência flexibilidade, coordenação, lateralidade, estruturação das noções de tempo e espaço.

Os jogos infantis são caracterizados pela simplicidade de sua organização e pela pouca ou nenhuma necessidade de materiais físicos, mesmo assim levando a obtenção de resultados positivos.

O ato de planejar a atividade é fundamental, os educadores não devem encarar o brincar como uma atividade meramente recreativa ou de distração, pois como Piaget cita a atividade lúdica é essencial para o desenvolvimento integral das crianças, por isso os jogos e brincadeiras devem ser inseridos nas práticas educativas com objetivos bem definidos, os jogos e brincadeiras devem ser planejados, e os objetivos a serem alcançados, devem ser bem definidos.

Através desta ótica os processos de desenvolvimento infantil mostram que o brincar é um importante processo psicológico e uma rica fonte de desenvolvimento e aprendizagem.

Para Vygotsky (1998), um dos principais representantes dessa visão, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual fantasia e realidade interagem na produção de novas formas de construir relações sociais com o outro.

Esta visão se afasta da visão predominante da brincadeira como atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função principal seria facilitar o processo de socialização da criança e a sua integração à sociedade.

A criança tem a facilidade de aprender com o meio, e tudo que a cerca serve de estímulos para sua aprendizagem, segundo alguns autores elas aprendem brincando e cada fase uma nova descoberta sua curiosidade é impressionante.

Brinca com tudo que lhe chama a atenção suas mãos, seus pés e objetos a sua volta interage individualmente em seu primeiro estágio, para que se desenvolva sua coordenação e movimentos é fundamental estimular cada movimento e gesto, o brinquedo será um instrumento de muita importância em cada fase.

O desenvolvimento motor está relacionado com experiências individuais de cada criança e o tipo de estímulo vivenciado poderá proporcionar melhor desempenho das habilidades motoras que são divididas em estágios inicial, elementar e maduro representado pelos movimentos fundamentais de engatinhar, caminhar, correr, pular arremessar, recepção e chute esses pelos quais são desenvolvidos pelas crianças com o decorrer dos anos (FREITAS, 2006).

Durante toda nossa vida a melhor fase é a infância onde podemos brincar livremente sem nenhum tipo de preocupação, muitas brincadeiras agradáveis onde não é preciso de dinheiro para termos alegria, as melhores gargalhadas que até nos tira o folego damos na nossa infância, brincadeiras como pega-pega esconde-esconde são inesquecíveis para muitas pessoas. Pena que muitos adultos se esquecem de como é maravilhoso ser criança e por um motivo ou outro acabam perdendo esta essência.

A brincadeira é uma atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo-da vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo... A criança que brinca sempre, com determinação automatia, perseverança, esquecendo sua fadiga física, pode certamente torna-se um homem determinado, capaz de autossacrifício para a promoção do seu bem e de outros... Como sempre indicamos o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação (Froebel, 1912c, p.55)

ser criança a fantasiar, o amor, a inocência, a criatividade e a essência do mundo magico que é ser criança, o livro nos traz a memória nossa infância e nos leva a uma reflexão de como estamos vivendo nossa fase adulta. De fato é primordial no decorrer de nossas vidas não deixamos de no alegrar com muitas brincadeiras e sonhos como fazem as crianças, elas acreditam, são no livro o pequeno príncipe nos relata uma história maravilhosa sobre positivas e sempre imaginam o melhor.

"é no brincar, e somente no brincar que o indivíduo, criança ou o adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu". (Winnicott ,1975 p. 12)

Através do brincar a criança se descobre, vence seus medos e resolve seus problemas sem sofrer nenhum tipo cobrança, brinquedos e jogos facilitam muito o desenvolvimento dos pequenos.

"Brincar desenvolve as habilidades da criança de forma natural, pois brincando aprende a socializar-se com outras crianças, desenvolve a motricidade, a mente, a criatividade, sem cobrança ou medo, mas sim com prazer" (Cunha 2001, p.14).

Nossa sociedade em um contexto geral esta cobrando muito de nossas crianças, temos hoje mini adultos que tem um dia corrido com muitas cobranças e pouca tempo e espaço para brincar, as possibilidades são muitas então devemos investir em cursos e mais cursos para nossas crianças este é um pensamento de muitos, claro que é importante proporcionar cursos e aulas diversificadas, mais sem tirar todo o tempo dessa criança porque a infância também estará sendo tirada a força dela algo que é sua por direito, um adulto mau resolvido é reflexo de uma criança frustrada e sem infância.

As crianças estão com pouco tempo para brincar e consequentemente com poucas oportunidades para descobrir, criar e recriar experiências e saberes sobre si mesmo e o mundo. A diversidade dos espaços, das possibilidades de atividades motoras, bem como da frequência destas oferecidas as crianças tanto na escola como nos períodos que se encontram fora dela, não estão atendendo adequadamente as necessidades do brincar, do ter o tempo livre, do explorar, fundamental para o seu desenvolvimento (FALCÃO, 2002)

A brincadeira esta presente na vida da criança desde muito pequena, e durante a brincadeira ela descobre novas coisas, cria, imagina e aprende, muitos pessoas importantes em nossa história descobriu seu talento através da brincadeira. No momento lúdico acontecem muitas sensações maravilhosas dentro de cada individuo e por esse motivo, é importante dar muita atenção a essa fase da criança sempre motivando e estimulando. E essa contará muitos momentos bons quando chegar a sua fase adulta.

A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A infância é marcada por fases, a cada fase a criança apresenta diferentes conceitos em reção ao brincar, as brincadeiras são marcantes para a infância, promovendo seu desenvolvimento de forma simples e natural.

A brincadeira torna-se fundamental a medida em que se dá o desenvolvimento da criança, ajudando-a a desenvolver o entendimento sobre as regras e conceitos presentes na sociedade.

Durante a infância, os brinquedos desde os mais simples até os jogos que demandam o uso regra, os brinquedos e as brincadeiras são fonte de conhecimento e de persepção sobre os contextos da vida.

O brinquedo e a brincadeira são meios pelos quais se desenvolve a relação lúdica e de afetividade que contribuem diretamente para uma aprendizagem significativa e completa, para tanto é necessário que o aluno desenvolva os conhecimentos aprendidos durante a atividade lúdica.

É brincando que a criança aprende o que são regras respeitá-las, ampliado o seu relacionamento social, respeitando a si e ao outro. Através da Ludicidade a criança passa a expressar-se com mais facilidade, aprende também a ouvir, respeitar e discordar de opiniões, em alguns momentos exercendo liderança, e em outros sendo submetido a ela, tudo isso compartilhando a alegria de brincar.

Por outro lado, em um ambiente muito engessado, os educandos acabam não se expressando ludicamente, daí a importância de estimular essa prática como atividade permanente em sala de aula.

Para Vygotsky (1998) o ponto inicial da relação entre um nível de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem pode ser verificado pelo nível de desenvolvimento da criança.

O primeiro desses níveis, é o nível de desenvolvimento efetivo, que se dá através dos testes que determinam a idade mental do indivíduo, o segundo deles é referente a área de desenvolvimento potencial referente ao que a criança é capaz de fazer com a ajuda do outro.

O que a criança pode desenvolver atualmente com a ajuda dos adultos ou dos colegas poderá da mesma forma fazer no futuro de forma autonoma.

Para Vygotsky (1998): “A brincadeira e o jogo são atividades próprias da infância, e através delas a criança recria a realidade vivenciada usando sistemas simbólico.

Para o autor, o jogo simbólico é como uma atividade própria da infância e essencial para seu desenvolvimento, que ocorre a partir da assimilação da representação simbólica. Assim, o jogo pode ser considerado uma ação relevante e importante para o desnvolvimentominfantil, pois através dele o educando desenvolve a zona de desenvolvimento proximal, com funções que ainda estão em desenvolvimento, mas que desenvolverá processos de amadurecimento.

O processo de aprendizagem e desenvolvimento humano estão ligados e ativos desde os primeiros momentos de vida, pode-se afirmar que o aprendizado da criança começa muito antes do período escolar, pois todas as situações de aprendizagem presentes na escola partem de vivencias prévias da criança

Vygotsky ainda afirma:

“A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais. Essas relações irão permear toda a atividade lúdica da criança, serão também importantes indicadores do desenvolvimento da mesma, influenciando sua forma de encarar o mundo e suas ações futuras”. Vygotsky (1998, p. 137)

Ao pensar sobre o papel do brinquedo, e neste momento sobre as brincadeiras de faz-de-conta, a criança faz referência a outros brinquedos estimulando a construção do pensamento e mobilizando a capacidade de criar.

“No brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê. No brincar, a criança consegue separar pensamento, ou seja, significado de uma palavra de objetos, e a ação surge das ideias, não das coisas”. Vygotsky (1998, p.127).

No momento da brincadeira a criança mobiliza suas capacidades e se desenvolve plenamente, pois as atividades oferecem desafios que proporcionam a formação de pensamentos e conduz os educandos a alcançarem níveis de desenvolvimento que só os atos por estímulos conseguem proporcionar.

As crianças passam a desenvolver as atividades com mais empenho e dedicação, pois estão livres de exigências, tornando-me aptos a receber e desenvolver o conhecimento.

Assim, a brincadeira favorece o desenvolvimento da criança, promovendo a mobilização dos fatos aprendidos, elas assumem comportamentos mais elaborado em relação aos fatos vivenciados no cotidiano, desenvolvendo o conhecimento a cerca das regulações da vida em sociedade.

A brincadeira promove o desenvolvimento do pensamento lógico e cognitivo, pois o jogo ajuda a elaborar os pensamentos operacionais, como, a criatividade, à capacidade de analisar habilidades e estratégias.

Segundo Piaget, o jogo é essencial para o desenvolvimento infantil, pois as atividades lúdicas são a origem das atividades intelectuais, sendo por tanto, essencial à prática educativa.

Piaget afirma ainda que, os jogos são importantes instituições sociais porque ao praticá-los as crianças são estimuladas a desenvolver habilidades sociais. A convivência social promove experiências que estimulam a elaboração de estratégias conjuntas e individuais, através das quais a criança passa a entender os limites estabelecidos e que regem a convivência em sociedade.

Os jogos atuam também promovendo a integração do grupo em sala de aula, permitindo a participação e integração segundo as negociações pré-estabelecidas.

Para o autor, enquanto joga a criança submete-se a conter seus desejos em detrimento às regras estabelecidas pelo jogo, aprende a conviver com as frustrações.

O JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar é, portanto, uma atividade natural, espontânea e necessária para a criança, constituindo-se em uma peça importantíssima na sua formação. Seu papel transcende o mero controle de habilidades. É muito mais abrangente. Sua importância é notável, já que, por meio dessas atividades, a criança constrói seu próprio mundo (SANTOS, 1995, p.4)

A utilização de brincadeiras e jogos como ferramenta auxiliar no processo de ensino e da aprendizagem, hoje já e parte da rotina nas escolas, principalmente na Educação Infantil. Segundo os educadores e pesquisadores da educação, os jogos e brincadeiras auxiliam o trabalho pedagógico e estimulam a criança a raciocinar fazendo ligação entre o conteúdo aplicado e os acontecimentos cotidianos em sua vida.

O jogo como ferramenta de ensino deve favorecer a construção do conhecimento, proporcionando a vivência de situações diversas, propondo à criança desafios e estimulando a buscar respostas para os problemas apresentados durante a atividade, levando a criança a raciocinar, buscando ela própria as respostas das situações apresentadas.

Quando em sala de aula o professor proporciona atividades lúdicas e oferece diversas opções de jogos e brincadeiras para seus alunos, as crianças encontrarão espaço para desenvolver sua criatividade, para pensar a cerca de sua realidade e entender melhor a convivência com o outro.

Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de ser comportamento diário. No brinquedo é como, se ela fosse maior do que é na realidade. (Vygotsky, 1998, p. 134).

Quando por exemplo se propõe uma atividade com jogos de regras isso proporciona à criança a oportunidade de perceber que na sociedade e na convivência humana e necessário conviver com regras e que isso se aplica tanto para ele quanto para o colega.

O brincar proporciona alegria, estimula a criança a realizar a atividade com prazer e empenho, favorecendo o trabalho docente e proporcionando melhores resultados aos objetivos iniciais do trabalho. Através da brincadeira do jogo e das atividades lúdicas espontâneas a criança exerce sua liberdade de pensamento desenvolve seu corpo e sua mente explora o mundo que rodeia, expressa seus sentimentos, sua fantasia e ideias, relacionadas o mundo imaginário com o mundo real.

Dessa forma jogo e a brincadeira devem ser percebidos como estratégia indissociáveis do processo de compreensão e construção do conhecimento da perspetiva infantil e deve ter destaque no planejamento pedagógico.

A criança deve ser entendida como um ser em processo de desenvolvimento, e que deve ser atendida como tal, Isso inclui um sistema de ensino que proporcione meios para que seu desenvolvimento seja integral e diversificado, garantindo acesso à cultura e aos bens comuns a sociedade para que se possa garantir o desenvolvimento integral da criança, levando as a tornarem se cidadãos críticos, competentes e que possam expressar suas opiniões e exercer sua cidadania de forma consciente.

ESTRATÉGIAS LÚDICAS APLICADAS NA APRENDIZAGEM

No período que compreende a Educação Infantil o lúdico é a principal estratégia de aprendizagem, por meio do lúdico, a criança experimenta a aprendizagem como de forma natural e espontânea. A Ludicidade promove a alfabetização espontânea e de forma prazerosa, a aprendizagem ocorre por meio da vivência com sigo e com o outro

Assim, compreender a relevância a prática lúdica na Educação Infantil possibilita aos educadores informações relevantes sobre prática e métodos de intervenção adequada, estimulando o prazer que brincar proporciona.

"O jogo infantil transforma a criança, graças à imaginação, os objetivos produzidos socialmente. Assim, seu uso é favorecido pelo contexto lúdico, oferecendo à criança a oportunidade de utilizar a criatividade, o domínio de si, à firmação da personalidade, e o imprevisível". Vygotsky (1998 p.132).

Portanto, o brincar enquanto como recurso pedagógico não deve ser pensado de forma separada das atividades lúdicas que a pereira.

A adoção de práticas que envolvem os jogos e as brincadeiras, na prática pedagógica promovem o desenvolvimento de diferentes atividades que ajudam a construir a aprendizagens das crianças.

O professor poderá utilizar a Ludicidade na forma de faz de conta, leitura de histórias com fantoches, construção de brinquedos, entre outras diversas práticas para que de forma lúdica a criança seja desafiada a mobilizar os seus pensamentos a fim de solucionar diferentes situações.

O ato de brincar não envolve apenas o ato de dispensar um tempo para deixar o aluno e atividades sem direcionamento, A atividade lúdica permite que a criança se prepare pare para definir-se enquanto membro de uma sociedade, a qual faz parte e precisa conhecer as regras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os trabalhos de pesquisa elaborados referentes ao brincar concluíram a fundamental importância dessa vivência na prática, sendo a forma mais natural de uma criança agir e expressar-se; preservar sua espontaneidade e colaborar para sua saúde emocional.

Através do brinquedo ela estabelece contato com o tudo que esta ao seu redor e se apropria dele dentro dos limites de suas responsabilidades: explora, descobre, transforma. Demonstra suas capacidades e constrói seu conhecimento.

As brincadeiras são tipo de atividade mais característica da infância, o brincar é também a forma mais correta de estimulação que se lhe pode oferecer. Os brinquedos, são usados como convites ao brincar, são facilitadores do processo.

Respeitar a escolha livre da criança também faz parte do ensino, para cultivar sua autonomia, e motivação.

Mas, os conhecimentos e a intuição do educador saberão fazer uma escolha prévia construir um contexto lúdico adequado e disponibilizar para ela uma variedade de oportunidades que possibilite um nível de operação satisfatório, dentro do qual ela possa, de forma criativa e prazerosa, evoluir e aprender.

As situações lúdicas de aprendizagem precisam ser preparadas por pessoas que conheçam os recursos que podem utilizar para saber se são adequados às suas propostas e se atendem às necessidades do nível de desempenho das crianças, ou seja, dar continuidade a arte de brincar e respeitar o desenvolvimento da criança é adequar à escola de hoje num parâmetro nacional de direitos ao resgate a infância e ao brincar.

Concluímos então que da primeira infância, até a finalização do processo educacional estabelecido como Educação infantil é indispensável o uso de atividades lúdicas, como práticas essenciais promotoras de desenvolvimento da criança.

Assim é importante que a Escolar e o Professor devem preocupar-se em selecionar material adequado à etapa de desenvolvimento das crianças, preservando a infância e seu desenvolvimento escolar, visando o pleno desenvolvimento infantil e a formação de cidadãos conscientes autônomos e autores de sua própria historia.

O papel do professor, é o de mediador, auxiliando o aluno a ampliar o seu potencial, lançando mão de todos os recursos educativos que a Ludicidade pode oferecer.

REFERÊNCIAS

FREITAS, Maria Luisa de Lara Uzun de; ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. Os aspectos cognitivo e afetivo da criança avaliados por meio das manifestações da função simbólica. Revista Eletrônica Ciências & Cognição. 2006.

FALCÃO, Ana Patrícia Bezerra. RAMOS, Rafaela de Oliveira. A Importância do brinquedo e do Ato de Brincar para o desenvolvimento psicológico de crianças de 5 A 6 anos. Belém, 2002.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. Psicomotricidade: Educação e Reeducação num enfoque Psicopedagógico. 5ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Kleber Fernandes de; JANNUZZI, Paulo de Martino. Motivos para migração no Brasil e retorno ao nordeste: padrões etários, por sexo e origem/destino. São Paulo Perspec. São Paulo, v. 19, n. 4, dezembro. 2005.

BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio Escolar Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2003.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez, 2002.

VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

DISPONÍVEL EM: <Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, Acesso em: 18 de ago. de 2023.

DISPONÍVEL EM: SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. O pequeno príncipe. Rio de Janeiro, Editora Agir, 2009. Aquarelas do autor. 48ª edição / 49ª reimpressão. Tradução por Dom Marcos Barbosa.> Acesso em: 21 de ago. de 2023.

DISPONÍVEL EM: <Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. v.3.> Acesso em: 20 de ago. de 2023.

TATIANE DE SOUZA PRADO

RESUMO

Por meio deste trabalho, veremos que as modificações na história da educação ocorreram a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Com o passar do tempo, como demonstra a história, encontramos diferentes concepções de infância. A criança era vista como um adulto em miniatura, e seu cuidado e educação eram realizados somente pela família, em especial pela mãe. Havia algumas instituições alternativas que serviam para cuidado das crianças em situações prejudicadas ou quando rejeitadas. A concepção de infância, até este momento, baseado no abandono, pobreza, favor e caridade, neste sentido era ofertado um atendimento precário às crianças; havia ainda grande número de mortalidade infantil, devido ao grande risco de morte pós-natal e às péssimas condições de saúde e higiene da população em geral. Em virtude dessas decorrências e dessas condições uma criança que morria era logo substituída por outra em sucessivos nascimentos, pois na época ainda não havia, como hoje existe, o sentimento de cuidado, ou paparicação, pois as famílias, naquela época, entendiam que a criança que morresse não faria falta e qualquer outra poderia ocupar o seu lugar.

Palavras-chave: Educação; Crianças; História.

INTRODUÇÃO

O período da infância era minimizado a seu período mais frágil, enquanto a criança ainda não conseguia bastar-se; ficava no seio da família, porém, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo introduzida no meio dos adultos, compartilhando de todos os seus trabalhos e jogos. De uma criança inocente e pequena, está se transformava rapidamente em um jovem, deixando passar as etapas da infância.

A transferência de valores e dos conhecimentos, e de modo mais amplo, a socialização da criança, não era, portanto de nenhuma forma assegurada nem direcionada pela família. Esta criança se distanciava rapidamente de seus pais, e podemos dizer que durante muitos séculos a educação e a aprendizagem foi garantida graça a convivência da criança ou do jovem com outros adultos. Neste sentido a criança era inserida em meio aos adultos para aprender as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazerem-nas.

Neste sentido na visão do autor, no momento que a criança possuía pouca dependência, em média pelos aos cinco ou sete anos, mostrava-se que já estava preparada para entrar na vida adulta em todos seus aspectos. A criança era considerada um adulto em miniatura, pois eram designadas tarefas iguais as das pessoas mais velhas e todos os tipos de assuntos eram conversados na sua frente. A partir deste momento a criança era enviada para viver com outras famílias para desta forma aprender os trabalhos domésticos e os valores. Porém, com essa separação o sentimento ficava dissolvido.

Naquela época, a criança era levada à aprendizagem através da prática. Os trabalhos domésticos não eram considerados humilhantes, era constituído como uma maneira comum de inserir a educação tanto para os mais abastados, como para pobres. Porém pelo fato de a criança sair muito cedo do seio da família, fazia com que ela escapasse do controle dos pais, mesmo que um dia voltasse a ela, tempos mais tarde, depois de adulta, o vínculo primordial havia se quebrado.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA LUDICIDADE NO BRASIL

Segundo os estudos de Kuhlmann (1998), a primeira creche foi inaugurada em 1889 ao lado da Fábrica de Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro. Neste ano, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro criou a rede assistencial expandindo-se por todo Brasil. Representando assim uma instituição filantrópica e uma organização racional do assistencialismo, neste sentido substituição a caridade. Eram instituições, de cunho religioso, não havia propostas formais de instrução pra as crianças, porém tinham atividades voltadas para o canto, as rezas, as passagens bíblicas, aos exercícios de leitura e também à escrita, no intuito de instruir às crianças atendidas, a um bom comportamento.

Segundo (Oliveira, 2002) no Brasil, até a primeira metade do século XIX, não havia nenhuma instituição apropriada para receber as crianças, essa incumbência era papel somente das famílias, que deveriam cuidar de seus filhos assim como também educá-los. Porém com a inclusão da mulher no mercado de trabalho passou o papel de educar e cuidar das crianças para as creches.

Neste sentido Kuhlmann (1998) afirma que, a roda dos expostos ou roda dos excluídos, iniciaram-se mesmo antes das instituições creches. Esse nome e dado pelo fato que os bebês abandonados eram deixados em local composto por uma forma cilíndrica, que tinha uma divisória e era fixada nas janelas da determinada instituição ou mesmo das casas de misericórdia que havia.

Por mais de um século a roda de expostos foi a única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil e, mesmo com vários pensamentos contrários a esta instituição por parte de um determinado segmento da sociedade, somente no século XX, mais ou menos por volta de 1950, o Brasil a extinguiu, sendo o último país a fazê-lo.

Para Kuhlmann (2000) embora as creches e pré-escolas para os menos favorecidos ficaram fora dos órgãos educacionais, as suas mútuas relações se aplicaram, pelos próprios meios das instituições. Em São Paulo, desde dezembro de 1920, a legislação antecipou a instalação de Escolas Maternais, tendo como finalidade o cuidado para os filhos dos operários, preferivelmente perto das fábricas que ofertasse um espaço e a alimentação das crianças. Poucas empresas disponibilizaram este atendimento para os filhos de suas funcionárias, porém as que ofereciam este atendimento faziam desde o berçário.

Kuhlmann (2000) afirma que alguns fatores, como a mortalidade infantil, a desnutrição generalizada, entre outros, foram determinantes, para que alguns setores da sociedade, entre eles os religiosos, os empresariais e educacionais, pensassem em um ambiente para que pudessem oferecer cuidados para criança longe do ambiente familiar. De forma que foi a partir desta preocupação, que a criança começou a ser vista pela sociedade, por um sentimento filantrópico, de caridade, assistencial e que começou a ser atendida fora da família.

Neste sentido as creches foram criadas, devido a muitos fatos ocorridos, um deles foi o processo da inserção. De industrialização no país, e também pela inserção da mão-de-obra da mulher no mercado de trabalho, assim como a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, desta forma, os movimentos operários ganharam força. Este movimento começou a se organizar em centros urbanos mais desenvolvidos e industrializados e reivindicaram melhoria nas condições de trabalho; entre estas, pediram a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos.

Segundo Kramer (2005), a revolução de 1930, o crescimento da indústria, e a migração resultante do êxodo da zona rural "fenômeno da urbanização", são fatores que contribuíram para que surgissem órgãos administrativos e burocráticos para o atendimento infantil. As instituições públicas foram criadas para atender as crianças carentes, visando apenas o cuidar e o assistencialismo, enquanto as privadas agregavam propostas de cunho pedagógico. Contudo, neste contexto podemos observar que as crianças de diferentes níveis sociais eram vistas de formas diferenciadas, pois as classes menos favorecidas eram atendidas com uma proposta de trabalho que focava somente o cuidar com uma ideia de carência, enquanto as outras das classes sociais mais abastadas recebiam um enfoque maior para a sua a educação tendo como foco desenvolver a criatividade e a sociabilidade infantil.

A princípio, as instituições infantis como a creches e pré-escolas tinham um cunho assistencialista, visavam somente o guardar e o cuidar da criança na falta da família. Essa concepção entendia a criança como um ser fraco, delicado, desprotegido e completamente dependente. Os profissionais não tinham qualificação, sua atuação era simplificada somente para os cuidados básicos de higiene e regras de bom comportamento.

Segundo Kuhlmann (2000) as instituições de Educação Infantil cujo atendimento específico era somente para as crianças de 0 aos 06 anos, tinham um olhar voltado somente para o atendimento médico e para o assistencial, ou seja, somente visavam o cuidado e a higiene das crianças. Essa concepção durou por um longo período no Brasil.

De acordo com Kuhlmann (2000) as primeiras creches do país surgiram no Rio de Janeiro, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância que deu início a uma rede assistencial que se expandiu por vários lugares do Brasil, portanto, fica claro que as instituições de educação infantil surgiram com caráter exclusivamente voltado para o assistencialismo. A infância não era reconhecida em sua essência, a preocupação era somente suprir suas necessidades de cuidados sem um enfoque maior para seu desenvolvimento intelectual. O entendimento sobre a infância na educação Infantil foi se construindo social e historicamente. A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Em 1923, houve um aumento na demanda de creches, neste momento as autoridades governamentais perceberam o grande número de mulheres nas indústrias, dessa forma, pressionaram as indústrias a reconhecerem o direito a amamentação, e assim se expandiu para o setor de comércio, provocando a expansão de muitas creches. Esta situação então colaborou para que, em 1932, o trabalho feminino fosse regulamentado.

Conforme os registros de Faria (1999), já existia uma Inspetoria de Higiene Infantil desde 1923, porém somente em 1934 se criou uma Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância, sendo esta de caráter somente assistencial, sendo chamada, em 1937, de Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância. Desta forma algumas creches começaram a ser chamadas de berçários, neste sentido estavam abertas para crianças de 0 a 2 anos, o maternal para a faixa etária de 2 a 4 anos e o jardim de infância para crianças de 4 e 5 anos de idade. Em 1940, inaugurou-se o Departamento Nacional da Criança, no ano de 1942, foi apresentado para a sociedade um plano que visava implantar uma instituição única para a assistência à infância, que foi denominada a "Casa da Criança" um ambiente

na qual funcionavam, o berçário, o maternal, o jardim e a pré-escola. Faria (1999) aponta que, aconteceram a partir da década de 1930 várias iniciativas com relação à Educação Infantil. Em São Paulo, por exemplo, em 1935, sob a direção de Mário de Andrade, no Departamento de Cultura, foi iniciado um projeto de "Parques Infantis" para alguns grupos organizados com crianças de 3 anos, ou grupos com crianças de 4 a 5 anos, ou mesmo com crianças maiores de 6 anos depois do horário escolar. Após vinte anos, ocorreram muitas mudanças no contexto Educacional infantil, porém foi mais precisamente em 1961, após mais de uma década de lutas intensas, debates e disputas políticas, o Congresso Nacional aprovou a Lei n. 4.024 de 20 de novembro de 1961, que proporcionou uma grande reforma para a educação brasileira.

Freitas (2003) descreve que em 1971, por causa das dificuldades da ditadura, houve a aprovação de uma reforma educacional, a Lei 5692/11 de agosto de 1971, que reestruturou o ensino primário. Segundo o autor, esta nova lei, e as mudanças ocorridas, foi uma "tragédia" para a Educação Infantil, pois ela retirou dos governos as obrigações escolares relacionadas às "crianças pequenas". Foi na década de 1970, militares, grupos esses que sustentavam política e economicamente a ditadura e vários sistemas internacionais dividiam opiniões sobre a pobreza.

Freitas (2003) salienta que eles declaravam que a pobreza era prejudicial, pois poderia desenvolver problemas sociais se não fosse atendida e que, entre a vida dos pobres, o atendimento ao cuidar das crianças seria uma forma de prevenção dos problemas sociais e, também, uma forma continuar liberando as mães para o trabalho.

Para Campos, Rosemberg e Ferreira (1993), em 1942, através do governo federal foram criadas a Legião Brasileira de Assistência a LBA, que se tornou responsável por executar as políticas sociais da infância entre outros assuntos que se relacionavam às famílias. Passando a se unir com as creches dos setores industriais e empresas privadas.

No início do século XX, segundo Aranha (2006), o governo assumiu a responsabilidade de zelar pelos filhos dos trabalhadores. Com o movimento da escola nova o atendimento à criança, até então era assistencial médico, passou também a ser visto como atendimento psicológico educativo. Os jardins da infância são criados a partir das creches existentes. Pois até este momento o atendimento à criança não se pautava por nenhum princípio pedagógico e não havia nenhuma participação do poder público nesse nível de ensino.

Aranha (1998), descreve que o atendimento das crianças antes da educação elementar, teve início no século XIX com a proposta do educador alemão Froebel, que propôs uma Educação voltada à sensibilidade, baseada na utilização de jogos e materiais didáticos, os quais deveriam traduzir por si a crença em uma educação que atendesse a natureza infantil. Ele foi o fundador do primeiro jardim de infância, que tinha uma proposta pedagógica para as crianças, privilegiando a ludicidade, pois acreditava que a criança aceitaria mais aprender brincando. A pedagogia Froebeliana surgiu no Brasil por volta do final do século XIX por meio de muitas críticas, como sendo uma pedagogia que fundava espaços para guardar as crianças, porém também obteve muitos elogios. Foi apresentada juntamente com o Movimento das Escolas Novas devido à influência dos Estados Unidos e da Europa.

Segundo Kuhlmann (2000), as mudanças da educação brasileira sofreram influências do movimento Escola Nova, provocando um aumento do debate sobre a preparação da infância. Num contexto histórico de transformações socioeconômicas, começaram a ser pensada no país a elaboração de uma proposta nacional para atendimento educacional da infância, que até aquele momento era fundamentada na educação europeia.

Para Sousa (2000), a educação infantil foi organizada oficialmente no início dos anos 1980, através do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, que procurou programar uma educação que atendesse com qualidade, partindo do princípio do direito da criança e da mãe a um atendimento de qualidade. Empresas privadas laicas e também as religiosas, investiram no setor.

De acordo com Costa (2000) a palavra lúdica vem do latim ludus e significa brincar. Neste brincar estão incluídos jogos, brincadeiras e brinquedos e é relativa à conduta daquele que joga brinca e se diverte.

Segundo Almeida (2008) o lúdico é qualquer atividade que nos dar prazer ao executa- lá. Através do lúdico a criança aprende a ganhar, perder, conviver, esperar sua vez, lidar com as frustrações, conhecer e explorar o mundo. As atividades lúdicas têm papel indispensável na estruturação do psiquismo da criança, é no ato de brincar que a criança desfruta elementos da realidade e fantasia, ela começa a perceber a diferença do real e do imaginário. É através do lúdico que ela desenvolve não só a imaginação, mas também fundamenta afetos, elabora conflitos, explora ansiedades à medida que assume múltiplos papeis, fecunda competências cognitivas e interativas.

Almeida (2008) afirma que os jogos contribuem de forma prazerosa para o desenvolvimento global das crianças, para inteligência, para a efetividade, motricidade e também sociabilidade. Através do lúdico a criança estrutura e constrói seu mundo interior e exterior. As atividades lúdicas podem ser consideradas como meio pelo qual a criança efetua suas primeiras grandes realizações. Através do prazer ela expressa a si

própria suas emoções e fantasias.

Como afirma Lima (1992) o lúdico é um instrumento de instigação prática utilizada em qualquer etapa no desenvolvimento da psicomotricidade é uma forma global de expressão que envolve todos os domínios da natureza. Apresenta grandes benefícios do ponto de vista intelectual, físico, social e didático para criança. A brincadeira desenvolve a criatividade e a espontaneidade da criança.

Para Goldchmied e Jackson (2006) a criança começa a brincar logo nos primeiros meses de vida, primeiramente com seu próprio corpo. A iniciação ao ato lúdico acontece de forma espontânea, e através do incentivo pelos adultos que interagem com o bebê, através de brincadeiras, cantigas, conversas, brinquedos variados e de diferentes cores. A seguir a criança brinca de esconde-esconde com a sua própria fraldinha ou até mesmo com suas mãos escondendo seu rosto, começa a manusear diversos objetos, imita os gestos dos adultos, expressões, bate palminha e também começa a interagir com outras crianças. As crianças expressam emoções, sentimentos e pensamentos, ampliando a capacidade do uso significativo de gestos e posturas corporais.

No século XX entre as décadas de 20 e 30, estudiosos como Piaget e Vygotsky identificaram a importância do ato de brincar no desenvolvimento integral da criança pois ela se apropria do conhecimento através da brincadeira, possibilitando a sua ação no meio em que vive.

Segundo Kishimoto (1990), quando a criança brinca, a criança entende o mundo à sua maneira, sem engajamento com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui.

Piaget (1990), afirma que as atividades lúdicas fazem parte da vida da criança, entre outras atividades lúdicas, estão os jogos. Piaget identifica três tipos de jogos: jogos com regra, jogos exercícios e jogos simbólicos.

Vygotsky (2009), considera que a brincadeira é uma atividade social da criança. Através dos jogos, a criança adquire princípios essenciais para a estruturação de sua personalidade e percepção do seu contexto social. Vygotsky explica que através de uma conduta imaginária surge a possibilidade da criança dirigir seu comportamento, isso ocorre não apenas pela percepção imediata dos objetos, mas também colocar nessa situação. Desta forma a criança estabelece regras de comportamento no seu cotidiano em situações imaginárias, na evolução do processo da brincadeira podem seguir regras explícitas ou não.

Bomtempo (2007), observa que para Vygotsky, o brincar tem sua origem na situação imaginária criada pela criança, nas quais as vontades irrealizáveis podem ser realizadas. A função do brincar é ao mesmo tempo, construir uma maneira de acomodar a conflitos e frustrações da vida real. Para Piaget (1990), o brincar retrata uma etapa do desenvolvimento da inteligência, marcada pelo domínio da assimilação sobre a acomodação, tendo como função consolidar a experiência vivida.

Afirma Bomtempo (1997) que a partir das abordagens de Piaget e Vygotsky, compreende-se a necessidade da incorporação de jogos, brincadeiras e brinquedos na prática pedagógica, é um recurso rico que pode contribuir para o desenvolvimento infantil. A intervenção do professor é fundamental no processo de ensino aprendizagem, além da interação social ser importante para a aquisição do conhecimento.

Kishimoto (2003), considera o jogo uma atividade lúdica relevante no processo educativo, pois a sua finalidade no ambiente escolar traz muitos benefícios para o processo de ensino-aprendizagem. O jogo é um estímulo natural e influência no processo de desenvolvimento dos esquemas mentais. Seus benefícios permitem a integração de várias ações como: a afetiva, a social motora, a cognitiva, a social e a afetiva. Existem algumas considerações sobre a função lúdica e educativa do brinquedo. A função lúdica do brinquedo promove prazer, diversão e até mesmo desprazer, quando escolhido voluntariamente, com função educativa o brinquedo ensina qualquer coisa que complete ao indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

Segundo Almeida (1995) educar ludicamente não é jogar lições empacotadas para educando aplicar passivamente, educar ludicamente é um ato consciente e planejado, é tornar o sujeito feliz, é seduzir os seres humanos ao prazer de conhecer, é resgatar o verdadeiro sentido da palavra ¨escola¨ lugar de alegria, prazer, satisfação, prazer intelectual e desenvolvimento. Para que o educador atingir esse meio é necessário que o educador repense sobre a sua prática pedagógica, se suas ferramentas pedagógicas estão alcançando objetivos e metas.

Almeida (1995) afirma que a escola e principalmente a Educação Infantil devem usar o lúdico amplamente para atuar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. Para manter um equilíbrio com o mundo a criança precisa criar, inventar e brincar, com as atividades lúdicas, jogos e brincadeiras. Desta forma a criança desenvolve seu raciocínio e conduz seu conhecimento de forma descontraída e espontânea.

A teoria froebeliana, ao considerar o brincar como uma atividade espontânea da criança, concebe suporte para o ensino e permite a variação do brincar, ora como atividade livre, ora orientada. As concepções froebeliana de educação, homem e sociedade estão intimamente vinculados ao brin-

car. Froebel introduz o brincar para educar e desenvolver a criança; sua teoria metafísica pressupõe que o brincar permite o estabelecimento de relações entre os objetos culturais e a natureza, unificado para o mundo espiritual. Assim, o brincar como atividade livre e espontânea, é responsável pelo desenvolvimento físico, moral, cognitivo, os dons ou brinquedos, objetos que subsidiam atividades infantis. Entende também que a criança necessita de orientação para o seu desenvolvimento, perspicácia do educador levando-a a compreender que a educação é um ato institucional que requer orientação.

A brincadeira é uma atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típico da vida humana enquanto todo – da vida natural/interna do homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, e paz com o mundo.

Conforme Kishimoto (2009), a criança ao brincar e jogar, se envolve com a brincadeira, se entusiasma, que coloca na ação seu sentimento e emoção. Pode-se dizer que a atividade lúdica funciona como um elo integrado entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais, portanto a partir do brincar desenvolvem-se a facilidade para a aprendizagem, o desenvolvimento social, cultural e pessoal e contribui para uma vida saudável, física e mental. Também é possível enxergar nele um pouco de representação do real no momento em que a criança elege como um substituto do objeto utilizando nas ações reais do dia a dia tornando-se, em alguns momentos, um representante da realidade.

Ao brincar a criança também adquire a capacidade da simbolização permitindo que ela possa vencer realidades angustiantes e domar medos instintivos. O brincar é um impulso natural da criança, que aliado à aprendizagem tornar-se mais fácil à obtenção do aprender devido à espontaneidade das brincadeiras através de uma forma intensa e total. O mundo infantil é diferente do mundo adulto, nele podemos encontrar o faz de conta, o mundo da fantasia, sonhar e descobrir. Por meio das brincadeiras, que é uma ação comum da infância, a criança tem a oportunidade de se conhecer e de se constituir-se socialmente.

Para Kishimoto (2009), a brincadeira, o jogo, e o brinquedo, as atividades lúdicas devem se fazer presentes como recursos didáticos no processo educacional, principalmente na Educação Infantil, e as séries iniciais.

Compreender esse universo lúdico tornar-se indispensável para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico efetivado pelo professor que é o mediador destas ações. O jogo educativo é essencial, pois possibilita a criança uma aprendizagem através das vivências, por meio das quais podem experimentar sensações e explorar as possibilidades de movimentos do seu corpo e do espaço adquirindo um saber globalizado a partir de situações concretas.

A atividade lúdica é um instrumento que possibilita que as crianças aprendam a relacionar-se com outras crianças, promove o desenvolvimento da linguagem e da concentração consequentemente gera uma motivação a novos conhecimentos. O eixo da infância é o brincar, sendo um dos meios para o crescimento, e por ser um meio dinâmico, o brinquedo oportuniza o surgimento de comportamentos, padrões e normas espontâneas. Caracteriza-se por ser natural, viabilizando para a criança há uma exploração do mundo exterior e interior.

A brincadeira caracteriza-se por sua organização e pela utilização de regras; a brincadeira é uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual, onde as existências das regras não limitam a ação lúdica, a criança pode modificá-la, quando desejar, incluir novos membros, retirar e modificar as próprias regras, ou seja, existe uma liberdade da criança agir sobre ela. Para a autora, a brincadeira se constitui em uma atividade em que as crianças, sozinhas ou em grupo, procuram entender o mundo e as ações humanas nas quais estão inseridas no seu dia a dia

Após os humanistas do renascimento, por volta do século XVII ao perceber que os jogos e brincadeiras contribuíam para Educação, começaram a utilizá-los como maneira de conservar a moralidade das crianças, que até então eram considerados, “adulto em miniatura”, a partir daí começaram a proibir aqueles jogos que considerados inapropriados para as crianças e orientar os que consideravam bons.

Ainda conforme Wajskop (2009), alguns pesquisadores como Comenius, Rousseau e Pestalozzi, influenciaram para o reconhecimento da infância. Fundamentando-se numa concepção idealista e defensora da criança proporcionaram uma educação dos sentidos, apoiando-se no uso de brinquedos e concentrada na recreação. Iniciaram, assim, a preparação por meios próprios para a educação infantil. A partir destas ideias é que se começou a observar a educação das crianças pequenas como portadoras de características específicas, deixando de ser considerada uma educação dos adultos em miniatura, como eram considerados até então. Wajskop (2009) afirma que: Os pesquisadores Comenius, Rousseau e Pestalozzi deram início a educação sensorial, usando os jogos e os materiais didáticos. Eles foram os primeiros pedagogos da educação pré-escolar a romper com a educação verbal e tradicionalista de sua época. Sugeriram a educação sensorial, tendo como base a utilização dos jogos e dos materiais didáticos, que teria que traduzir por si a crença em uma educação natural dos instintos infantis.

Segundo Kishimoto, apud Santos

(2009), Froebel foi o primeiro educador que apontou o uso do brincar no processo educativo. Seu olhar pedagógico associava o ato de brincar como um elo de suma importância para a educação. Entendendo que o brincar, pelo ato de brincar estimula os fatores físicos, moral e cognitivo, dentre outros, porém ele justifica, que também, seja importante a orientação do adulto para que ocorra o desenvolvimento da criança. Neste sentido as escolas adotaram suas teorias, percebendo o brincar como atividades orientadas e também livres. Os brinquedos passaram a ser vistos como base para a atuação do brincar nas escolas, possibilitando assim a obtenção de capacidades e saberes.

Wajskop (2009) afirma que Dewey, discípulo da Escola Nova, observava o ato de brincar como uma ação livre e natural. A brincadeira era observada como uma demonstração dos sentimentos, necessidades e interesses da criança. As convicções da Escola Nova ganharam intensidade no Brasil por volta da década de 20. Neste período os jogos também começaram a ser utilizados como forma de ensino.

Foi por volta das décadas de 60 e 70, no século XX que a psicologia do desenvolvimento e da psicanálise colaborou para que se observasse a infância como o período primordial do desenvolvimento do ser humano, destacando o papel da brincadeira na educação infantil.

Para Wajskop (2009), a brincadeira infantil pode se constituir em uma atividade em que as crianças sozinhas ou em grupo procurem compreender o mundo e as ações nas quais estão inseridas no seu dia a dia. É uma atividade predominantemente infantil, é a forma pela qual se começa aprender. A brincadeira aparece sempre como uma situação organizada, exigindo para aquele que brinca decisões que precisam ser tomadas, mesmo numa situação imaginaria, quando as crianças interagem com diferentes objetos atribuindo-lhes outros significados, existe a escolha constante por parte da criança. É uma característica importante que exerce influência no desenvolvimento do autocontrole da criança. Na perspectiva Histórico-Cultural elaborada por Vygotsky apud REGO (2013) e seus parceiros, a brincadeira evidencia um trabalho primordial no desenvolvimento dos processos psicológicos da criança. Ao debater a importância das brincadeiras no desenvolvimento da criança, o autor dá relevância significativa à brincadeira de faz de conta. A brincadeira de faz de conta tem grande privilégio em sua discussão sobre a importância papel do brinquedo no desenvolvimento da criança.

Para Rego (2013), a brincadeira obtém um papel extremante importante na formação da criança, no sentido que considera a meio social como maneira de aprendizagem do ser humano. Neste sentido, e no ato de brincar que a criança socializa seus pensamentos e produz situações imaginárias que introduz elementos do contexto cultural do qual faz parte.

Para Rego (2013), a criança quando nasce já está inserida em um contexto social, e a brincadeira torna-se um passo importantíssimo para que ela se aproprie do mundo, na internalização dos conceitos desse ambiente externo a ela. Neste sentido podemos entender que a brincadeira é algo muito importante para que a criança se desenvolva e o autor confirma essa afirmação, ao falar que o ato de brincar é uma atividade que incentiva a aprendizagem, pelo fato, de criar uma zona de desenvolvimento proximal na criança. A ideia de zona de desenvolvimento proximal demonstra também a relevância da mediação durante a brincadeira.

Wajskop (2009) afirma que, no ambiente das escolas de educação infantil esse assunto tem que ser bem analisado ao refletir na qualidade das brincadeiras a serem propostas naquele ambiente. É importante levar em consideração que tudo em volta da criança poderá de estimular e enriquecer as brincadeiras, ou o contrário. Pensar na mediação é algo imprescindível no momento de organização e também do comprar dos brinquedos, organizar a sala, brincar no parque, além da hora em que a professora vai conduzir uma brincadeira com os seus alunos.

Para Wajskop (2009), é imprescindível a garantia do espaço para o momento da brincadeira, dando direito de uma possibilidade de educação da criança em uma concepção criadora, voluntária e consciente. É no momento do brincar, que as crianças constroem a consciência do real, e também ao mesmo instante tem uma oportunidade de modificá-la. A brincadeira é um momento privilegiado da aprendizagem infantil onde o desenvolvimento pode atingir níveis mais sérios, precisamente através da probabilidade de interação entre as duplas em uma circunstância imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos.

De acordo com Wajskop (2009), a brincadeira precisa abranger um espaço essencial na educação infantil, sabendo que o professor é a peça mais importante para ajudar que isso aconteça, partilhando das brincadeiras das crianças, é por meio das ações do professor, que a criança conseguirá adicionar às culturas e maneiras de vida dos adultos de modo criativo e social.

Percebe-se que, durante a idade em que a criança frequenta a Educação Infantil, a atividade de imitação e que faz por meio dos brinquedos e brincadeiras, deve ser considerada como uma das atividades guia do desenvolvimento infantil, que oportuniza para a criança realização de ações que estão longe de suas reais capacidades, contribuindo para a sua aprendizagem e aumentando a capacidade cognitiva infantil.

O incentivo de atividades que conceda o envolvimento da criança em brincadeiras, especialmente aquelas que favoreçam a elaboração de situações imaginárias, tem notória função pedagógica. A escola, particularmente a educação infantil deveriam se apropriar deliberadamente desse tipo de situações para intervir no processo de desenvolvimento infantil.

Durante a brincadeira a criança transforma qualquer objeto em outro, sem limitações, pois no momento da brincadeira, a criança estrutura hipóteses para a resolução de seus problemas e também consegue tomar decisões além do comportamento normal para a sua idade, é neste momento que acontece a transformação do significado dos objetos de acordo com suas vontades, sem haver preocupação em adaptar-se à realidade, desenvolvendo a sua identidade, pelo fato de vivenciar outras formas de ser e de refletir.

Para Rego (2013), ao brincar a criança começa a criar uma situação imaginária e desta forma que ela começa a satisfazer seus desejos não realizáveis. A criança brinca pela vontade de atuar em relação ao mundo mais extenso dos adultos e não apenas agir ao universo dos objetos no qual tem contato.

Kishimoto (2009) afirma que o brincar é uma ação na qual a criança deve agir livremente. O brincar pode surgir a qualquer hora, é a criança que tem que iniciá-la e conduzi-la, é necessário, dá prazer, não é preciso impor como condição, um produto final, ou seja, a brincadeira faz com que a criança relaxe, e aprenda regras, linguagens, também desenvolva habilidades, e a conduza ao mundo imaginário.

De acordo com Vygotsky (apud FONTANA E CRUZ, 2007) a brincadeira é essencial para ampliar o pensamento da criança, pois ela trabalha vários aspectos que contribuem no desenvolvimento emocional e cognitivo. Afirma ainda, que através da brincadeira, a criança atua nos objetos como adultos. Assim, as brincadeiras das crianças pequenas são caracterizadas pela imitação de ações do ser humano realizadas sobre os objetos. Sendo assim é indispensável salientar, portanto que a situação imaginária que a criança vive ao brincar, torna-se um prérequisito para que assim tornem-se conscientes das possíveis regras que existem nas brincadeiras.

Oliveira (2007) considera que aquilo que na vida real é comum e passa despercebida, na brincadeira vira regra e contribui para que a criança compreenda o universo próprio dos diversos papéis que representa.

Para Vygotsky (2013), é através do ato de brincar que a criança estabelece suas necessidades para se aproximar do mundo dos adultos. O autor ainda ressalta que ocorrem mudanças em seu desenvolvimento cognitivo e desta forma a criança torna-se preparada para aceitar novos componentes na brincadeira, obedecem às regras e constrói significado a objetos que lhe permitem realizar a mesma ação próxima do real.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), a brincadeira é uma das atividades essenciais para que ocorra o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança. É por meio da brincadeira que ela compreende, observa e interage com outras pessoas ampliando sua imaginação.

Porém quando usa a linguagem do faz de conta, a criança avança sua concepção sobre os objetos e as pessoas ao realizar diversos papéis sociais ou personagens, proporcionando um cenário no qual a criança é capaz de imitar a vida como também de transformá-la. A brincadeira é considerada um espaço pelo qual se pode observar o controle das experiências prévias das crianças e aquilo que os objetos manuseados insinuam ou estimulam no momento presente. Percebe-se que para a criança aprender formas diferentes de brincar, ela necessita obter contato com outras crianças, e com pessoas mais velhas em espaços variados, dentro e fora da instituição infantil.

Rego (2013) afirma que é na brincadeira, através da aproximação com as situações da realidade que a construção do desenvolvimento mental da criança vai se expandir e se transformar. Ao copiar um adulto, a criança procura na brincadeira as características do seu personagem e dá nova forma aos pequenos objetos em seres que completam o quadro de sua fantasia. É curioso analisar a maneira de brincar da criança e as imitações que ela faz com sua realidade e a organização de sua imaginação.

Para Rego (2013), é de extrema importância que as crianças possam usufruir determinados espaços na escola que permita o acontecimento dos mais variados tipos de brincadeiras, pois compreendemos que é por intermédio dos jogos e das brincadeiras que a criança aumenta sua curiosidade, atenção, autonomia, e sua capacidade de solucionar problemas. Tudo isso faz parte da aprendizagem da criança, e são primordiais para o desenvolvimento da particularidade da criança.

Vygotsky (apud WAJSKOP, 2009), afirma que, é por intermédio da brincadeira que a criança pode vencer seus limites e consegue viver experiências que vão mais adiante de sua idade e realidade, fazendo com que ela desenvolva sua consciência. Dessa maneira, é na brincadeira que se deve sugerir à criança desafios e questões que a façam refletir, propor soluções e resolver problemas.

Wajskop (2009) acredita que é através do brincar que as crianças conseguem aumentar sua imaginação, além de criar e respeitar regras de organização e convivência, que deverão, futuramente, ser usadas para

o entendimento da realidade. A brincadeira proporciona também o desenvolvimento do autoconhecimento, aumentando a autoestima, oportunizando o desenvolvimento físico-motor, também o raciocínio e a inteligência. É brincando que as crianças demonstram suas necessidades e desejos construídos em toda sua vida, brincar é de extrema relevância para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social da criança, quanto maiores forem às oportunidades que a criança tiver de brincar mais natural será o seu desenvolvimento.

De acordo com Oliveira (2002), por intermédio das brincadeiras, ocorre o estímulo do desenvolvimento cognitivo da criança. É através do brincar, que a criança consegue uma experiência real, percebe-se assim um universo mágico, imaginário, criativo, estimulante para as habilidades, à curiosidade e em especial para a independência da criança. Ao elaborar suas hipóteses a criança organiza suas próprias ideias sobre o mundo que a rodeia, reproduzindo com isso o seu desenvolvimento psicológico e cognitivo em que se encontra.

Segundo Oliveira (2002) o ato de brincar não significa especialmente apenas diversão sem fundamento e razão, caracteriza-se como uma das maneiras mais complexas da criança comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece por intermédio de trocas experimentais mútuas de toda sua vida. Sendo assim, através da brincadeira, a criança consegue desenvolver conhecimentos relevantes, como, por exemplo, memória, imitação, atenção, imaginação, entre outros, que proporcionem à criança o desenvolvimento de determinadas áreas da personalidade, a saber: afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade. Em sua teoria, Vygotsky apud Rego (2013), partiu do princípio de que o sujeito se estabelece nas relações com os outros, por intermédio de atividades essencialmente humanas, mediadas por ferramentas técnicas e semióticas. Neste sentido, a brincadeira da criança representa uma posição de privilégio para a análise do processo de construção do sujeito, quebrando as barreiras com o olhar tradicional de que está é uma atividade espontânea de satisfação de instintos infantis. O autor ainda fala da brincadeira como uma forma de expressão e adaptação do mundo das relações, das funções e das ações dos adultos.

Neste sentido, Kishimoto (2009) afirma que durante a brincadeira, a criança não se preocupa com os resultados que possa obter na brincadeira algo possível de ser observado no momento e após a brincadeira. O que a impulsiona a explorar e descobrir o mundo é o prazer e a motivação que surgem da necessidade de aprender através dos exemplos dos pais, amigos ou pessoas próximas, desde que seja está uma de seus atuais referenciais de comportamento de mundo.

Para Winnicott (1975), o local em que a experiência cultural se situa está no espaço potencial que existe entre o indivíduo e o meio ambiente (originalmente, o objeto). Dessa mesma maneira ocorre a brincadeira, pois para o autor a experiência criativa começa a partir do momento em que se pratica essa criatividade e isso aparece em primeira instância através da brincadeira. Contudo, para a autor é essencial que o adulto não interfira durante estes momentos, pois as descobertas que ocorrem levam ao amadurecimento, que será importantíssimo para o início de suas atividades cultural e social.

Paradoxalmente, Winnicott, afirma que, será necessária que o adulto esteja sempre disponível e atento a criança, pois a autonomia e a capacidade criadora são desenvolvidas em longo prazo, e para isso o adulto deverá estar presente sempre que solicitado, mas não de forma relativa nem invasiva.

Mesmo vivendo imersos em novas tecnologias e tendo dificuldades de encontrar um espaço para brincar, é necessário reconhecer que as brincadeiras em coletivo, que o corpo se faz presente em um grupo são consideradas de grande valor para o desenvolvimento da interação social da criança.

Com relação aos benefícios do brincar, podemos dizer que estão ligados ao desenvolvimento infantil. Tanto o brincar pelo brincar, quanto o brincar dirigido, toda brincadeira só faz bem à criança, é essencial para seu desenvolvimento em todos os sentidos. Mas é necessário divulgar entre os pais, responsáveis, profissionais da educação, a importância que a brincadeira traz para o desenvolvimento das crianças. Quando as crianças são estimuladas, seu desenvolvimento é imenso. Os Pais devem exercer um papel de grande importância na brincadeira dos seus filhos, pois podem estimular e desafiá-los para novas conquistas.

De acordo com Wajskop (2009), as diferentes abordagens pedagógicas baseadas no brincar bem como os estudos de psicologia infantil direcionados ao lúdico, permitiram a constituição da criança como um ser brincante, e a brincadeira deveriam ser utilizados como uma atividade essencial e significativa para a educação infantil.

Percebe-se então que o brincar para a criança não é uma questão apenas de pura diversão, mas também de educação, socialização, construção e pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Portanto, o brincar deve ser valorizado, sendo visto como um meio na educação infantil para desenvolver a criatividade e o raciocínio crítico de maneira prazerosa pelas crianças.

O brincar é um direito da criança, e este é reconhecido em declarações, convenções e leis, como a convenção sobre os direitos da criança de 1998, adotada pela Assembleia das Nações Unidas, a Constituição

Brasileira de 1998 e o estatuto da criança e do adolescente de 1990. Todos estes documentos colocam o brincar como prioridade e direito.

De acordo com Carneiro (2008), existem vários tipos de brincadeiras e atividades lúdicas. A brincadeira livre é uma destas atividades, onde a criança tem liberdade de escolher o que quer realizar, sendo uma opção de testar hipóteses, possibilidades a criança descobri o mundo ao seu redor, solucionando problemas e experimentando seus limites e possibilidades. Há também brincadeiras em grupo, que são muito importantes, pois as crianças estabelecem contatos entre si e sentem-se parte do grupo. A brincadeira em grupo auxilia na socialização, a criança começa a aceitar críticas, dividir, respeitar regras e normas de convivência. Segundo Carneiro (2008), dentre as brincadeiras existentes podemos citar: queimada, corre cotia, estátua, amarelinha, batata quente, passa anel, vivo morto, telefone sem fio entre outras. São brincadeiras transmitidas de geração para geração ou aprendidas nos grupos infantis, na rua, nos parques, escolas etc. Que variam as regras dependendo de cultura ou de grupo, contudo o conteúdo do que é objetivo básico da brincadeira permanece. Existem vários tipos de brincadeiras, é de fundamental importância que as crianças brinquem na educação Infantil, devemos ressaltar, porém, que as formas de brincar devem existir de maneira equilibrada, dada a contribuição que cada uma delas exerce no desenvolvimento infantil.

Neste sentido a brincadeira deve ser considerada como parte integrante da educação Infantil, além de fonte de prazer, lazer, alegria, é simultaneamente fonte de conhecimento. A criança aprende brincando e brinca aprendendo.

Foi através da Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) que ocorreram diversos avanços em meio a Educação Infantil. Com a criação deste documento, a Educação Infantil passou por um imenso processo de revisão e transformou a concepções sobre educação de crianças em ambientes coletivos e de seleção que ofereciam fortalecimento das práticas e que serviam como base mediadora da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças pequenas em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da educação infantil no Brasil seguiu alguns exemplos de outros países do mundo, como a Europa. Porém o Brasil tem suas próprias características.

Em nosso país, as instituições infantis surgiram por causa do processo de industrialização e da inserção das mulheres no mercado de trabalho, aumentando neste sentido a grande demanda para a criação de instituições de atendimento a infantil.

Partindo deste contexto fica claro que as instituições não foram criadas para suprir as necessidades das crianças, mas foram criadas para atender uma necessidade do mercado que necessitava do trabalho feminino, e para isso era necessário criar um lugar para os filhos de essas mulheres ficarem em quanto trabalhavam. Embora existissem instituições destinadas à infância na Monarquia, somente após a chegada da república é que as instituições de Educação infantil cresceram em número razoável. Antes disso, o que se via mais constantemente eram as tentativas de proteger a infância, fossem por motivações políticas, econômicas ou religiosas, e, nesse caso, predominavam as ações caritativas relacionadas à criança desamparada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. EDUCAÇÂO LÚDICA: técnicas e jogos pedagógicos São Paulo Loyola, 1995.ANTUNES, Celso. O Jogo e a Educação infantil.2º Ed. Petrópolis-RJ: Coleção de sala de aula, vol 15, vozes.2004.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da Educação e da Pedagogia. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

ARIÉS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro. LTC, 1978.

ARIÉS, Philippe. História social da criança e da família. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC,1981.

BRASIL. Constituição (1998). Constituição da República Federativa do Brasil, 1998. Brasília: Senado Federal, 1998.

FREIRE, Paulo. Caminhos para a educação.1999, São Paulo.

O DEFICIENTE AUDITIVO E A INCLUSÃO NO MERCADO DE TRABALHO

VILMA OLIVEIRA DA SILVA

RESUMO

O presente artigo objetivou analisar os desafios do portador de deficiência auditiva no mercado de trabalho, bem como, propor reflexões acerca das dificuldades enfrentadas para que estes estejam preparados e qualificados a fim de superar os desafios que os cercam profissionalmente, já que o preconceito e a discriminação muitas das vezes são originários da própria cultura, presentes no cotidiano desta população e embora estando devidamente qualificados para o cargo, poderão encontrar diversos obstáculos, como a falta de experiência dos profissionais de Recursos Humanos, dificuldades de comunicação e interações, às vezes a inexistência de carteira assinada, contratação por obrigação e de acordo a sua deficiência e não por sua aptidão, diferenças salariais, entre outros. A análise de dados da pesquisa do IBGE (2010) também corroborou para as considerações de aspectos importantes com o intuito de abranger a temática. A metodologia do trabalho se faz por meio bibliográfico, em que foram utilizados artigos, revistas, livros, monografias, teses e dissertações que abordam o tema. Para driblar as dificuldades o deficiente auditivo necessita estar atualizado e se atualizando, com formação acadêmica, seja persistente e se adapte ao mercado de trabalho.

Palavras-chave: Deficiente auditivo; Desafios; Mercado de trabalho.

INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas deficientes auditivas em todas as esferas da vida social é um assunto com bastante relevância, sendo que uma das principais preocupações está focada no mercado de trabalho, já que é uma necessidade e questão fundamental na vida de qualquer pessoa.

Este estudo objetivou descrever os desafios do portador de deficiência auditiva na inserção no mercado de trabalho, discorrendo dessa maneira, sobre o deficiente auditivo e o mercado de trabalho, bem como, análise de dados referentes aos desafios enfrentados pelos deficientes auditivos na sua inserção ao mercado de trabalho.

O tema norteador desse artigo relevа-se por fornecer a compreensão e conhecimentos sobre os desafios enfrentados pelos deficientes auditivos junto ao mercado de trabalho, seus anseios e possíveis meios de transpor impasses. Visto que é fundamental estar inserido no mercado de trabalho, sentir-se útil eproducente.

A análise de dados de aspectos da pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010 aponta informações importantes que corroboram para uma reflexão acerca da inserção do deficiente auditivo no mercado de trabalho.

O presente estudo foi enriquecido a partir de pesquisa bibliográfica, para fundamentação de conteúdos, cuja revisão literária foi efetuada por busca em bases de dados, tais como: Scielo, Portal da Educação, MEC, artigos, revistas, livros, monografias, teses e dissertações que abordam a temática.

Os descritores utilizados foram: Deficiente auditivo, Desafios e Mercado de trabalho. Foram selecionados para este estudo os autores citados na fonte: Cruzetta (2012), Freitas, Maranhão, Félix (2017), Lessa (2011), Rodrigues (2008) e Teles (2011), dentre outros, com o intuito de realizar um levantamento das proposições dos autores quanto a questões do deficiente auditivo e o mercado de trabalho.

O DEFICIENTE AUDITIVO E O MERCADO DE TRABALHO

As pessoas com deficiência auditiva batalham para possuir os mesmos direitos na sociedade excludente. Buscam por aceitação no mercado a formas para abolir o preconceito, mas essa luta é também absorvida pela educação especial e demais escolas especializadas que buscam atender as exigências, cuja demanda é crescente em uma sociedade que se renova diariamente e almeja incessantemente a democracia.

Porém, a tão sonhada real e idealizada democracia apenas será alcançada quando todos possuírem conhecimento, o devido acesso às necessárias informações e obtiver uma formação norteada em uma plena cidadania (TELES, 2011).

O desconhecimento gera discriminação, aborrecimentos e dificuldades, que para aboli-los e faz necessária a divulgação, conforme descrito por Teles (2011, p. 5):

O desconhecimento das possibilidades profissionais das pessoas que portam alguma deficiência tem dificultado seu acesso ao mercado de trabalho. Por isso, é importante divulgar junto aos diferentes segmentos sociais, dados atualizados e confiáveis a respeito da experiência profissional de portadores de deficiência auditiva que participam do mercado de trabalho. O conhecimento se produz através do que é gerado pelo sujeito, nas interações com as habilidades sociais que permitem identificar fatores semelhantes, de acordo com a necessidade do deficiente auditivo.

Segundo FENEIS (Federação Nacional dos Surdos), o surdo-mudo é uma denominação antiga e incorreta atribuía ao surdo, porém, muito se ouve este termo, inclusive na mídia e por funcionários e gerentes de algumas áreas. Muitos entendem que o fato de uma pessoa ser surda não implica que ela seja muda, assim, a afonia é outra deficiência. Mas, para a comunidade deficiente auditiva o surdo é aquele que não participa de Associações aprendeu a Libras (RODRIGUES, 2008).

Outra forma de preconceito é pensar que eles são incapazes e coitados, o que pode gerar constrangimento.

Para possibilitar o acesso e a garantia da pessoa deficiente no mercado de trabalho, a política pública brasileira programou leis, como a de nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990 e a Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991 (BRASIL, 1990).

A Lei nº 8.112/90 definiu sobre as vagas de concursos públicos, sendo que 20% das vagas são reservadas para pessoas com deficiência e a Lei de nº 8.213/91 obriga as empresas com o quadro de funcionários acima de 100 profissionais possua uma porcentagem de vagas para contratação de pessoas com deficiência (BRASIL, 1990); (BRASIL, 1991).

Há países em que o deficiente auditivo concorre a vagas juntamente com os ouvintes e o mesmo ocorre nas escolas e no serviço público. E a deficiência não deve ser citada em currículo, apenas citada na hora da entrevista de emprego, pois não há cotas e sim igualdade de oportunidades, como ocorre nos Estados Unidos da América (FREITAS, MARANHÃO, FELIX, 2017).

Já em Portugal, local também em que não há cotas, as empresas são incentivadas, por meio de benefícios, a contratarem pessoas portadoras de deficiência, seja com incapacidade igual ou superior a 60% (APD, 2017).

E ano de 2016, conforme os dados que fazem parte da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) foram aproximadamente 418,5 mil pessoas portadoras de deficiência e/ reabilitadas contratadas por empresas públicas, de iniciativa privada e órgãos públicos. Visto que também durante o ano de 2017 foram realizadas 10.324 ações fiscais com o objetivo da inclusão de pessoas deficientes e reabilitadas (BRASIL/ABRH, 2018).

No Brasil, a segunda edição de um estudo realizado no ano de 2015, denominado de "Profissionais de Recursos Humanos: Expectativas e percepções sobre a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho", com 1.519 participantes, pelas empresas Catho e iSocial, apoiada pela ABRH (Associação Brasileira de Recursos Humanos), demonstrou em que apenas 4% dos profissionais de Recursos Humanos (RH) não conheciam a Lei de Cotas. Este percentual caiu, pois em 2014 demonstrava 8%. Mas 48% dos entrevistados afirmaram ter conhecimento da mesma. E 54% deles alegaram não estar preparados para a função, ao se tratar da inclusão, assim como, 59% não estavam capacitados para auxiliar os gestores de Portadores de Deficiências (BRASIL/ABRH, 2018).

Observa-se então a necessidade para que as empresas invistam mais em treinamentos, a fim de que seus profissionais de Recursos Humanos possam lidar com a situação. O preparo dos profissionais de RH é fundamental, inclusive para dar suporte aos gestores, já que estes é que contratam os profissionais com deficiência. O risco de exclusão e/ou de tratamento inadequados para com os portadores de deficiência no ambiente de trabalho passa a ser alto.

Releva-se também que os entrevistados observaram que muitos gestores possuíam resistência na contratação de deficientes, ou seja, 57% dos gestores, os quais 93% dos pesquisados são de opinião que os gestores necessitam de

maior e melhor capacitação na gerência para que se possam contratar mais pessoas deficientes (BRASIL/ABRH, 2018).

Destarte a pesquisa demonstra que ainda existem obstáculos a serem derribados. A mudança de cultura, a necessidade de pesquisas, de informações e de preparo é fundamental, não só para os gestores, como também para os demais funcionários dos Recursos Humanos (CRUZETTA, 2012).

Além da criação de um banco de dados de currículos de profissionais portadores de deficiência. Ainda que os maiores desafios das empresas na contratação, segundo entrevistados á a baixa qualificação, após a falta de acessibilidade e por último a resistência dos gestores de RH (LESSA, 2011).

Tem-se como ponto positivo que os profissionais de Recursos Humanos não se limitam apenas a uma única fonte, quando na busca por funcionários. Mas ainda é sentido por eles a ausência de um banco criado apenas para profissionais com deficiência, o que tornaria a seleção mais condizente. Além de que as empresas de consultoria e as redes sociais acabam ganhando mais espaço.

Referente à rotatividade de profissionais com deficiência, se comparados à rotatividade dos mesmos na empresa do entrevistado, de acordo a pesquisa da ABRH de 2017-2018, efetuada com 1246 profissionais de R.H foi demonstrada a alta rotatividade entre profissionais com deficiência, como sendo igual ou inferior a rotatividade dos demais profissionais (BRASIL/ABRH, 2018).

De acordo com a pesquisa, também foi observado que os profissionais de Recursos Humanos buscam candidatos com deficiência nos mais diversos meios, como por exemplo, em sites de empregos online, indi-

cações, cadastro no site da empresa, ONGs e entidades do terceiro setor, redes sociais, consultorias e jornais.

Ocorre também, que foi observada pouca qualidade nas vagas de inclusão, e o candidato, por vezes, é contratado segundo a sua deficiência e não pela sua aptidão; o que deixa o processo seletivo injusto; além de que se torna nítida a situação de que as empresas efetuam as contratações por obrigação e não como a uma medida inclusiva e de integração (BRASIL/ABRH, 2018).

Outros dados relatados na referida pesquisa demonstraram disparidade ao preconizado na Lei foram da RAIS (Relação Anual de Informações Sociais), do ano de 2010, em que as mulheres portadoras de deficiência chegam a ganhar quase metade a menos que os homens na mesma condição.

ANÁLISE DE DADOS

De acordo a pesquisa realizada por Carvalho (2011) as principais dificuldades encontradas pelo deficiente auditivo no mercado de trabalho é a falta de preparo profissional, levando em conta que mesmo com a formação acadêmica eles não encontram instituições que possam oferecer oportunidades para o crescimento e a atualização profissional.

Na pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de geografia e Estatísticas (IBGE), de 2010, foram entrevistadas 190.755.799 pessoas, das quais 9.717.318 declaram a dificuldade para ouvir e 19% possuíam grande dificuldade (BRASIL/IBGE, 2010).

No tocante a alfabetização da população entrevistada, segundo o IBGE (2010), foi possível se verificar diferença entre os demais em relação à população portadora de deficiência auditiva, sendo que das crianças de 05 anos ou mais, de idade, que não possuíam quaisquer problemas auditivos a taxa de alfabetizados era de 89,5% de alfabetizadas das crianças com deficiência auditiva.

E quanto à frequência escolar, enquanto 31,2% das crianças sem deficiência auditiva frequentavam a escola, apenas 12,3% dos deficientes auditivos eram frequentes. (BRASIL/IBGE, 2010).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso III consta que: é dever do Estado: "o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988).

O atendimento especializado lida com as especificidades dos alunos deficientes e fornece ferramentas necessárias para que o aluno possa eliminar barreiras e adquirir uma melhor interação na sociedade.

A Constituição Federal focando na democracia e direito possui como fundamentos, conforme explana no seu artigo 1º, incisos I, II e III em relação à soberania, cidadania e sobre a dignidade da pessoa humana, e mais a frente em seu artigo 3º, incisos I, II, III e IV preconiza como objetivos a construção de uma sociedade solidária, justa e livre, assim como a Constituição Federal elegeu como fundamentos da República a extirpação da marginalização, pobreza e

minimização das desigualdades sociais, a garantia do desenvolvimento social e a promoção do bem-estar de todos os cidadãos, sem quaisquer preconceitos, sejam eles de raça, cor, origem, sexo, idade e de outras formas de discriminação (BRASIL, 1998).

Consequentemente o direito à igualdade, explicitado por meio da Carta Magna, acrescentado que em seu artigo 205 explana o direito que todos possuem em relação à educação para desenvolvimento e preparo da pessoa no aprendizado da cidadania e para qualificação ao trabalho, garantindo em seu artigo 206 inciso I e artigo 208 inciso V, que é dever do Estado a garantia de acesso à educação, de acordo com as especificidades de cada pessoa (BRASIL, 1998). E o que corrobora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos

nas classes comuns;

– educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

– acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 2017, p. 39-40).

Dessa maneira, as Unidades Educacionais especializadas devem possuir o devido suporte no atendimento às crianças com deficiência, e todos os níveis do ensino regular, assim como, os interpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), ferramentas tecnológicas, professor devidamente qualificado, Projeto Político Pedagógico de acordo, recursos de informática e demais recursos necessários para uma boa interação, motivação, desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor, disponibilizando uma boa qualidade de ensino (BRASIL, 2004).

Ratificando, de acordo com o Ministério Público Federal (2004):

Ainda para a surdez e a deficiência auditiva, a escola deve providenciar um instrutor de Libras (de preferência surdo) para os alunos que ainda não aprenderam esta língua, mas cujos pais tenham optado pelo seu uso. Obedecendo aos princípios inclusivos, a aprendizagem de Libras deve acontecer preferencialmente na sala de aula desse aluno e ser oferecida a todos os demais colegas e ao professor, para que possa haver comunicação entre todos (BRASIL, 2004, p. 24).

Assim, toda e quaisquer Instituição de Ensino deve atender a Constituição, proporcionando acesso e condições, sem preconceitos a todos os alunos, independente de suas deficiências junto às demais crianças, sendo uma educação para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O número de alunos ouvintes com conhecimento da língua de sinais vem aumentando em face da iniciativa de estudarem juntos na mesma sala, o que gera muitos benefícios a todos os envolvidos.

Tem-se como desafio ao professor a diferença linguística, cuja reorganização escolar se faz necessária. E o fracasso escolar por parte dos deficientes auditivos acaba gerando um número muito reduzido dos que conseguem chegar ao ensino superior.

Quando adulta a pessoa com deficiência auditiva batalha para adquirir os mesmos direitos e abolir os preconceitos, em uma sociedade que exclui e os julgam incapazes; batalhando por uma vaga no mercado de trabalho.

Para possibilitar o acesso e a garantia no mercado de trabalho, as políticas públicas brasileiras programaram leis definindo percentuais de vagas às empresas, para pessoas com deficiência, embora muitos profissionais de Recursos Humanos não estejam preparados para a inclusão, ou capazes para auxiliar os gestores de Portadores de Deficiências, outros possuem resistências quanto à contratação.

Existem barreiras a serem ultrapassadas, já que existe pouca qualidade nas vagas de inclusão, o candidato, por vezes, é contratado segundo a sua deficiência e não pela sua aptidão, deixando o processo seletivo injusto, algumas empresas contratam deficientes por obrigação, as mulheres portadoras de deficiência chegam a ganhar quase metade a menos que os homens na mesma condição, muitos deficientes trabalham sem a carteira assinada, a alta rotatividade entre os profissionais com deficiência é igual ou inferior à rotatividade dos demais profissionais, a interação entre os ouvintes e o deficiente auditivo é precária, existem tratamentos inadequados no ambiente de trabalho e a discriminação ainda é presente.

Para as empresas os desafios enfrentados é a baixa qualificação dos deficientes auditivos, a falta de um grande banco de dados e a resistência dos gestores de Recursos Humanos. Em face do exposto é necessário que as empresas invistam mais em treinamentos de seus profissionais de Recursos Humanos possam lidar com a situação, a mudança de cultura é fundamental.

Na maioria das vezes as vagas disponibilizadas pelas empresas são de baixa atratividade ou voltadas para posições operacionais, e há poucas vagas oferecidas aos deficientes, apesar do avanço das Políticas Públicas e o abatimento nos impostos.

Para driblar as dificuldades é necessário que o deficiente auditivo se adapte, adquira conhecimentos, formação acadêmica, esteja atualizado, possua cursos de pós-graduação, para que seja notado no mercado de trabalho, seja persistente, conquiste seu espaço, possua objetivos, podendo ocupar cargos de confiança, ser um ótimo profissional devidamente qualificado e valorizado.

REFERÊNCIAS

APD – Associação dos Deficientes Auditivos, Pais, Amigos e Usuários de Implante Coclear. Inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho formação profissional. Junho 2003, atualizado em junho de 2017, 16p. Disponível em: HTTPS://www.apd.org.pt/index.php/ Acesso em 12/01/2019.

BRASIL. ABRH. Pesquisa I. Social. Ex-

pectativas e percepções sobre o mercado de trabalho para pessoas com deficiência. 2017/2018. Disponível em: HTTPS://www.abrhbrasil.org.br/cms/pesquisas Acesso em 02/01/2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o Regime Jurídicos dos Servidores Públicos Civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8112-11-dezembro-1990322161-normaatualizada-pl.pdf Acesso em 12/01/2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil Acesso em 05/12/2018.

BRASIL. FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos). Kit LIBRAS é Legal. 2002.

BRASIL/IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010. Disponível em: HTTPS://censo2010.ibge.gov.br Acesso em 12/11/2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Altera as Leis nº s 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: Lei 13415/17 | Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, Presidência da República (jusbrasil.com.br) Acesso em 12/01/2019.

BRASIL. Lei 8213/91. Lei de Contratação de Deficientes nas Empresas. Lei

8213/91, lei cotas para Deficientes e Pessoas com Deficiência dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência e dá outras providências a contratação de portadores de necessidades especiais. Disponível em:

HTTP://www.deficienteonline.com.br/lei8213-91-lei-de-cotas-para-deficientes-epessoas-com-deficiencia Acesso em 12/11/2018.

BRASIL. Ministério Público Federal. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular. Eugênia Augusta G. Fávero; Luisa de Marillac P. Pantoja; Maria Teresa Eglér Mantoan. Brasília: Procuradoria Federal dos direitos do cidadão, 2004.

CRUZETTA, Fernanda. A inclusão de pessoas com deficiência auditiva no mercado de trabalho: um estudo de caso. 2012 20 f. Universidade da Região

de Joinville – UNIVILLE; Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-graduação lato sensu (Especialista em Desenvolvimento Gerencial e Gestão de Pessoas). Joinville, 2012. Disponível em: www.uniedu.sed.sc.gov.br/wpcontent/uploads/2014/01/Fernanda-Cruzetta.pdf Acesso em 12/10/2018.

FREITAS, Geovane Rodrigues de; MARANHÃO, Thércia Lucena Grangeiro; FÉLIX, Waleska Maria. A Deficiência Auditiva e a possibilidade de Inclusão no Mercado de Trabalho. Id. online Multidisciplinary and Psycology Journal. V. 11, nº 34. Fev. 2017 – ISSN 1981-1179. Edição eletrônica. Disponível em: HTTPS://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/685 Acesso em 02/10/2018.

LESSA, Aurora Luiza Paladini. O aluno deficiente auditivo e o mercado de trabalho. 2011, 64f. Monografia de Pós-graduação (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar). Universidade de Brasília – UnB. Instituto de Psicologia – IP. Brasília, 2011.

RODRIGUES, Zuleide. Educação de Surdos no Mundo. 2008. Disponível em:

HTTP://www.webartigos.com/authors/1417/Zuleide-Rodrigues Acesso em 14/12/2018.

TELES, Helane Freitas Rocha. A aceitação do deficiente auditivo no mercado de trabalho. 2011. Sociedade de Ensino Superior Amadeus – SESA – Faculdade Amadeus Núcleo de Pós-Graduação, pesquisa e extensão, Trabalho de Conclusão de Curso (curso de especialização em educação inclusiva / LIBRAS), Aracajú – Sergipe. 2011.

O BRINCAR HEURÍSTICO

VIVIANE BATISTA DE CARVALHO

RESUMO

Este artigo tem o propósito de apresentar, por meio de estudos literários, o contexto do brincar heurístico, das substâncias utilizadas, bem como suas características específicas e aplicabilidades. Contudo, a partir das pesquisas, foi constatado que é fundamental garantir que não há uma fórmula para o jogo investigativo, nem mesmo a avaliação do correto ou incorreto. No entanto, quando as crianças adquirem mobilidade, essa forma de brincadeira, que é simples, livre e abrangente, proporciona a capacidade de exploração, de investigação de objetos em busca de descobertas relacionadas a artefatos desconhecidos, além de possibilitar e manter o protagonismo das crianças pequenas e dos bebês. Dessa maneira, idealiza-se uma nova forma de brincar, repleta de oportunidades e descobertas. O brincar heurístico é uma atividade recreativo-educacional que estimula a descoberta e a experimentação das crianças na primeira fase da vida. É uma atividade recreativa livre supervisionada na qual as crianças interagem com diversos tipos de objetos, formas e materiais. Em creches, esse método vem sendo utilizado há algum tempo, com a confecção dos próprios materiais de brincadeira. Com o jogo investigativo, as crianças são as protagonistas de seu próprio processo de aprendizado. Elas exploram, investigam e descobrem de maneira natural, instintiva e guiadas por seu próprio interesse e curiosidade inerentes. Esse tipo de elementos de jogos educacionais promovem a aprendizagem por meio do desconhecido, da realidade, para a adaptação ao ambiente e desenvolvimento da autoestima.

Palavras-chave: Jogo investigativo; Substâncias utilizadas; Pesquisa; Protagonismo.

INTRODUÇÃO

A atividade recreativa é essencial em todas as etapas da vida, mas na infância é ainda mais crucial. Não se trata apenas de entretenimento, mas também de aprendizado. A criança, ao se envolver em brincadeiras, expressa sua linguagem através de gestos e atitudes carregados de significado. Nesse momento, cabe ao educador tentar compreender o que a criança está transmitindo.

Haetinger (2004) afirma que: “as atividades recreativas são aquelas que estimulam a imaginação e as transformações do sujeito em relação ao objeto de aprendizagem”. Portanto, a criança aprende a brincar e interpretar com base em suas vivências e referências, através das brincadeiras que fazem parte de sua rotina.

Não é por acaso que tudo o que é vivenciado na infância fica registrado no subconsciente, aflorando sentimentos que acompanharão a criança ao longo de sua jornada de vida. Pode-se dizer que esses sentimentos são explorados através das brincadeiras na infância, o que influenciará sua postura como pais no futuro. Se a criança teve uma infância rica em experiências positivas, ela terá valores mais sólidos para transmitir aos seus filhos. Muitos que se tornam bons ou maus pais são moldados pelas vivências e experiências de sua infância.

O brincar recreativo prepara para futuras atividades de trabalho, estimula a atenção, a concentração, fortalece a autoestima e ajuda a desenvolver relações de confiança consigo mesmo e com os outros.

Segundo Campos (1986), a ludicidade pode ser uma ponte facilitadora da aprendizagem se o educador refletir sobre sua forma de ensinar, relacionando o uso do lúdico como um motivador em qualquer tipo de aula.

Todos esses benefícios do brincar devem ser reforçados no ambiente escolar. A brincadeira facilita a aprendizagem e estimula a criatividade, contribuindo diretamente para a construção do conhecimento. A aprendizagem através do lúdico torna-se mais fácil e prazerosa para a criança, o que facilita o trabalho do educador.

Segundo Neto (2020), fica evidente que "o ato de divertir-se (atividade de exploração, ação, espontaneidade e liberdade) é uma forma de comunicação compreensível por todos, que vai além de crenças, fronteiras geográficas e diversidade cultural" (p.37). Diante da relevância dessa prática no contexto da educação das crianças pequenas, observa-se a ênfase dada a ela nos documentos normativos oficiais que orientam as abordagens pedagógicas na Educação Infantil.

Segundo Cordazzo (2007), o brincar é a atividade dominante na infância e tem sido explorado no campo científico para caracterizar suas singularidades, identificar suas relações com o desenvolvimento e a saúde da criança, bem como intervir nos processos educacionais e de aprendizagem.

Pode-se notar então que o brincar é uma característica da infância e traz inúmeras vantagens para a construção do intelecto da criança, proporcionando uma série de experiências que contribuirão para seu desenvolvimento futuro. Dessa forma, o brincar e a aprendizagem devem caminhar juntos para que o ensino seja uma experiência gratificante.

Portanto, a brincadeira deve ser encarada como algo sério e fundamental para o desenvolvimento infantil. A criança utiliza os brinquedos para demonstrar suas emoções, criando um mundo à sua maneira e questionando o universo dos adultos. Além disso, é uma forma de liberar medos, angústias, sentimentos e problemas que a criança enfrenta no dia a dia, seja na descoberta do corpo ou em relação aos seus sentimentos pessoais em relação às pessoas ao seu redor (MELO & VALLE, 2005).

Não é por acaso que tudo o que é vivenciado na infância fica registrado no subconsciente, despertando sentimentos que acompanharão a criança em sua jornada de vida. Podemos dizer que esses sentimentos serão explorados por meio de brincadeiras na infância, e isso influenciará sua postura como pais no futuro. Aqueles que se tornam bons ou maus pais são moldados pelas experiências vividas na infância.

A recreação prepara para futuras atividades de trabalho, estimula a atenção, a concentração, fortalece a autoestima e ajuda a desenvolver relacionamentos de confiança consigo mesmo e com os outros.

Conforme Cordazzo (2007), a recreação é a atividade predominante na infância e tem sido explorada no campo científico com o objetivo de caracterizar suas particularidades, identificar suas relações com o desenvolvimento e a saúde da criança, além de intervir nos processos educacionais e de aprendizagem das crianças.

Como podemos ver, a recreação é característica da infância e oferece inúmeras vantagens para a construção do intelecto da criança, proporcionando uma variedade de experiências que contribuirão para seu desenvolvimento futuro. Dessa forma, a recreação e a aprendizagem devem caminhar juntas para que o ensino seja uma experiência gratificante.

De acordo com a BNCC (2018):

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (p. 37).

A prática lúdica é compreendida pela escritora como uma atividade que estabelece uma relação séria consigo mesma e com o próximo, e que, independentemente da idade, nos permite experimentar e reviver momentos de interação, incorporando nossas referências e criando novos conhecimentos.

A relevância do jogo em todas as etapas da existência torna a criança um ser ativo e competente, pois são nesses momentos de diversão que ela se desconecta um pouco do mundo real e entra no universo da imaginação.

O PAPEL DA BRINCADEIRA RECREATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Hridiomas (2018), a palavra brincar tem sua origem no latim vinculum, que significa laço ou algema, derivado do verbo vincire, que quer dizer prender, seduzir, encantar. Vinculum evoluiu para brinco e gerou o verbo brincar, que é sinônimo de divertir-se.

Portanto, brincar não é apenas diversão; também representa uma atividade de conexão ou vínculo consigo mesma e com o outro, fortalecendo o aprendizado e o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo.

A palavra recreativa vem do latim ludus e significa brincar. A atividade recreativa surgiu como uma nova forma de abordar o conhecimento de maneiras diferentes e também como uma atividade que promove a interdisciplinaridade. (SANTOS, 2012, p.3).

Ao falar sobre brincar, muitos pensam apenas em diversão, mas brincar é algo sério. Ao brincar com alguém, a criança estabelece sua própria maneira de se entreter e experimenta a aceitação ou não das ideias de outras pessoas. Dessa forma, ela prepara o caminho para uma vida compartilhada e para se relacionar com os outros e com a vida. Ou seja, brincar é comunicação e expressão, conectando pensamento e ação, um ato espontâneo, uma atividade exploratória que auxilia as crianças em seu aprimoramento físico, mental, emocional e social. É uma forma de aprender a viver e não apenas um passatempo. "[...] As crianças e os animais brincam porque gostam de brincar, e é exatamente nesse fato que reside a sua liberdade" (HUIZINGA, 1980, apud, MALUF, 2003, p. 17).

O BRINCAR E A CULTURA

Independentemente da cultura local, é comum que os adultos desencorajem as crianças a brincar. No entanto, por se tratar de uma necessidade natural, essa proibição pode resultar em um atraso no desenvolvimento da criança. Ela pode se tornar uma criança isolada em seus próprios sentimentos, com dificuldade de se relacionar com outras crianças e até mesmo com adultos, além de desenvolver uma visão exagerada da vida adulta e de seus problemas cotidianos.

De acordo com Carvalho (2003), toda criança que se diverte experimenta uma infância feliz, além de se tornar um adulto muito mais equilibrado fisicamente e emocionalmente, capaz de lidar com facilidade com os desafios do dia a dia.

Uma criança que não vivencia plenamente sua infância não recebe estímulos adequados para enfrentar a vida e acaba desenvolvendo bloqueios em relação a vários aspectos sociais e afetivos. É por meio do jogo e exclusivamente do jogo que a criança libera sua inventividade, assimila novos conceitos, encontra soluções para diferentes emoções e dificuldades que possa estar enfrentando e não consegue expressar devido à falta de conhecimento dessas emoções, além de adquirir conhecimento para um crescimento saudável.

A existência de várias formas de brincadeiras e o esforço para incluí-las na Educação Infantil possibilitam o desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a formação das crianças para sua realidade social e o papel que desempenham na sociedade.

A criança se desenvolve por meio da experiência social e das interações estabelecidas pelos adultos desde cedo. Dessa forma, podemos afirmar que o jogo é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas à vida adulta cotidiana, constituindo-se como uma maneira de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos adultos.

Engajar-se em atividades lúdicas é uma forma de aprendizado vital que direciona as crianças em direção a determinados caminhos, seja para forjar seu próprio percurso ou para ter esse caminho delineado por pais, professores, parentes, amigos ou vizinhos. Tudo isso depende da maneira como as crianças brincam e da postura dos adultos em relação a essas brincadeiras (MACHADO, 2001).

Nessa perspectiva, a brincadeira desempenha um papel significativo na educação e no processo de desenvolvimento infantil, permitindo que as crianças explorem e compreendam o mundo ao seu redor, que é construído por meio das interações sociais e das diversas histórias de vida das pessoas que as cercam.

Ao engajar-se em atividades e jogos lúdicos, a criança reconhece a presença do outro, constrói conhecimento, estabelece relações e se desenvolve de forma abrangente. O ato de brincar na infância desempenha um papel fundamental na construção do processo de ensino e aprendizagem da criança, buscando promover diversas formas de estimulá-la a aprender de maneira prazerosa, significativa e envolvente. Na educação infantil, os jogos e brincadeiras se tornam aliados e auxiliam no desenvolvimento de habilidades importantes.

De acordo com Takahashi (2008), o brinquedo é compreendido como qualquer objeto que desperta a ação lúdica do brincar por meio da espontaneidade, imaginação, fantasia e criatividade do brincante. O ato de brincar estimula a inteligência, permitindo que o indivíduo liberte sua imaginação, aumente a criatividade e a ludicidade, exercitando a concentração, a atenção e o comprometimento, não apenas nas atividades lúdicas, mas em qualquer tarefa que precise executar, incentivando assim o engajamento em futuras atividades tanto no âmbito social quanto no intelectual. Dessa forma, os jogos e brincadeiras contribuem para melhorar a conduta no processo de ensino e aprendizagem, além de promover a autoestima.

Portanto, é importante considerar brinquedos e brincadeiras que permitam à criança assumir papéis diferentes e simular ações com significados distintos dos atribuídos em seu cotidiano. "[...] à medida que a criança cresce, ela retrocede e avança nessas fases, e é por meio de suas brincadeiras que ela se permite ser um bebê novamente ou demonstrar maturidade além de sua idade real" (TAKAHASHI, 2008, p.47).

É necessário também compreender que a criança precisa de orientação para seu desenvolvimento, e o professor deve ter percepção suficiente para considerar que a criança tem diversas formas de apropriar-se de diferentes tipos de conhecimento por meio de cada brincadeira específica. No entanto, é fundamental reconhecer a importância do olhar adulto sobre as brincadeiras infantis, sem subestimar a importância do brincar livre e espontâneo, que também auxilia no desenvolvimento social, afetivo e cognitivo da criança. Ao reconhecer os benefícios de ambos os aspectos, tanto o brincar livre quanto o brincar com a participação do adulto, fica evidente que ambos devem estar presentes no dia a dia da educação infantil.

A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência, de modo que, os adultos contribuem, nesse ponto, pelo reconhecimento do grande lugar que cabe à brincadeira e pelo ensino de brincadeiras tradicionais, mas sem obstruir nem adulterar a iniciativa própria da criança. (BRAS, 2018).

As crianças se envolvem em atividades lúdicas, participam de jogos e tomam decisões desafiadoras, explorando as possibilidades, testando sua força e questionando o mundo ao seu redor, sem perder de vista a imaginação e a razão. Essa prática de busca, intercâmbio e convivência é o que chamamos de educação. A infância é considerada a fase das brincadeiras, através das quais as crianças expressam suas vontades, preferências e necessidades, trabalhando, refletindo e descobrindo o mundo ao qual estão inseridas.

O PAPEL DAS BRINCADEIRAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

É evidente que as brincadeiras desempenham um papel crucial no sucesso e no contínuo desenvolvimento da criança, permitindo que ela vivencie situações da realidade por meio do imaginário. Portanto, é funda-

mental adotar a brincadeira como parte da cultura lúdica infantil, possibilitando que as crianças compartilhem suas brincadeiras, jogos e histórias para estimular sua curiosidade. Ao restringir a criança de brincar, não apenas limitamos sua liberdade, mas também reprimimos seus sentimentos. Se não conseguirem expressar-se na infância, esses sentimentos acabarão emergindo na vida adulta. Muitos adultos sofrem por não terem vivido plenamente sua infância, o que pode resultar em pais irresponsáveis ou com dificuldades em assumir a responsabilidade de cuidar de suas famílias. Portanto, é crucial estimular a brincadeira na educação infantil.

Quando o professor compreende a dinâmica da atividade proposta e a adapta às características individuais de cada criança, abre-se uma porta para que elas possam extravasar suas experiências do dia a dia, dialogar sobre algo que as incomoda, seja emocional, físico ou qualquer outra questão relacionada ao mundo em que vivem. Privar as crianças dessa oportunidade pode ter consequências catastróficas, fazendo com que elas se fechem, mesmo em casa, levando dias, meses ou até anos para se abrirem novamente.

A imagem de infância é reconstituída pelo adulto, por meio de um duplo processo: de um lado, ela está associada a todo um contexto de valores e aspirações da sociedade, e, de outro, depende de percepções próprias do adulto, que incorporam memorias de seu tempo de criança. (KISHIMOTO, 1995, p.50).

É notável que nossas experiências na infância moldam quem somos e como pensamos, influenciando a formação de nosso caráter, personalidade e posição social. A vivência na infância e os influenciadores próximos, como amigos, pais, tios, primos e outros, desempenham um papel fundamental nesse processo. Por isso, é crucial estarmos atentos a tudo o que a criança faz e aprender a linguagem adequada para ajudá-la a explorar esse mundo intenso e complexo que se revela a cada dia, repleto de novas surpresas.

(...) conhecer o mundo físico e seus fenômenos, os objetos (e seus usos sociais) e, finalmente, entender os diferentes modos de comportamento humano, os papéis que desempenham como se relacionam e os hábitos culturais (REGO, 1994, p. 114).

Portanto, no ambiente educacional, especialmente na fase pré-escolar, as estratégias pedagógicas devem ser direcionadas aos potenciais de crescimento da criança, levando em consideração a zona de desenvolvimento proximal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática heurística possibilita que a criança experimente a manipulação e classificação de objetos de forma lúdica, sendo caracterizada por materiais não padronizados, não comerciais e altamente diversificados.

A criança explora e manipula esses materiais de maneira espontânea, respondendo ao seu próprio ritmo de desenvolvimento e promovendo aspectos como coordenação visual, manual e de objetos. Ela demonstra curiosidade em relação ao seu ambiente e combina diversos tipos de objetos oferecidos a ela.

Essa atividade permite que a criança aprenda de acordo com seu ritmo de evolução e seus interesses, sem limitar o processo de aprendizagem.

É de suma importância que as instituições educacionais e os responsáveis pelos cuidados das crianças reconheçam a relevância do ato de brincar no desenvolvimento infantil. Esta pesquisa busca contribuir com professores e pesquisadores que buscam explorar reflexões sobre o brincar, bem como a contribuição dos educadores para que o aspecto lúdico não seja apenas visto como mero entretenimento, mas sim como um elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRÀS, Regina Maria. O Lúdico na educação infantil: O brincar como forma de aprendizagem. 2018. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/o-ludico-na-educacao-infantil-o-brincar-como-forma-de-aprendizagem/159743>. Acesso em 10 out.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

REGO, T.C.R. Origem da constituição da singularidade do ser humano. Análise das hipóteses de educadores à luz da perspectiva de Lev Semenovic! J Vygotsky. Faculdade da Educação da USP, 1994. Tese de Mestrado.

WEISZ, Telma e SANCHES, Ana. O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem. 2012.

EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM PELA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

ZILDA ARAÚJO DA SILVA DIAS

RESUMO:

A educação infantil atualmente se orienta por uma função pedagógica que diante desse contexto, entende-se que essa etapa da educação básica desempenha papel fundamental no processo de ensino da leitura e da escrita das crianças, pois é um processo de construção de conhecimento inerente à infância, não podendo ser ignorado pela instituição escolar. Uma prática pedagógica é uma prática social realizada entre sujeitos, constitui-se na e com a linguagem em todas as suas formas verbais, não verbais, multimodais. O trabalho realizado na pré-escola deve, assim, considerar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita num processo de inserção no contexto das práticas sociais. A Educação Infantil tem que se preocupar em proporcionar um ambiente alfabetizador, apresentando o mundo letrado através de histórias e imagens, apresentar as vogais, números, noções de grandezas e medidas tudo com uma metodologia lúdica com músicas, brincadeiras de uma maneira agradável que despertam o interesse da criança, mas, jamais exigir que a criança saiba de tudo. A Educação Infantil tem um papel importante a assumir na inserção das crianças na cultura escrita, na formação de leitores e de usuários competentes da linguagem escrita, entendendo esses aspectos como produção de cultura e defendendo o direito das crianças à cultura letrada.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Educação Infantil; Letramento.

ABSTRACT

Early childhood education is currently guided by a pedagogical function that, given this context, it is understood that this stage of basic education plays a fundamental role in the teaching process of reading and writing children, as it is a process of knowledge construction inherent to childhood, and cannot be ignored by the school institution. A pedagogical practice is a social practice performed between subjects, constituted in and with language in all its verbal forms, nonverbal, multimodal. The work carried out in preschool should thus consider the development of reading and writing skills in a process of insertion in the context of social practices. Early Childhood Education has to worry about providing a literacy environment, presenting the literate world through stories and images, presenting vowels, numbers, basics and measures all with a playful methodology with music, games in a pleasant way that arouse the interest of the child, but never require the child to know everything. Early childhood education has an important role to play in the insertion of children in written culture, in the formation of readers and competent users of written language, understanding these aspects as culture production and defending the right of children to literate culture.

KEYWORDS: Literacy; Early Childhood Education; Literacy.

1 INTRODUÇÃO

São muitas aprendizagens que estão vinculadas na educação infantil, voltadas para o desenvolvimento da criança e a linguagem tem um papel decisivo, que vai se estendendo em fase consecutivas, e se for bem trabalhado na infância, de modo que envolva ela para o campo social, a criança se alfabetizará facilmente e fará o uso da leitura e da escrita com clareza.

A justificativa do tema surgiu devido a observação que muitas creches e pré-escolas ficam fundamentadas em brincadeiras sem intuito construtivo de alguma aprendizagem, no qual quando se pensa em linguagem, não se pensa somente no aprimoramento da fala, mas tudo que está envolvido no jogo comunicativo.

Deste modo, o trabalho pode oferecer ideias ao pedagogo de que alfabetizar na infância é necessário, mas que isso ocorra de acordo com o universo da criança, respeitando o limite de cada criança, utilizando formas metodológicas de acordo.

Desta forma, como o professor da educação infantil pode atribuir alfabetização e letramento nas suas práticas educativas?

O objetivo geral do trabalho é analisar formas de trabalhar a linguagem na infância pela alfabetização e letramento e como objetivo específicos é verificar o sentido de linguagem na educação infantil; analisar conceitos da leitura e da escrita dentro do universo escolar e verificar possibilidades de alfabetizar letrando na infância.

A metodologia é uma pesquisa bibliográfica exploratória dentro de artigos, livros, revistas, feito buscas dentro do tema alfabetização e letramento na educação infantil, contando com a colaboração de Faraco (2012), Micotti (2012), Brandão e Rosa (20120, entre outros.

DESENVOLVIMENTO

EDUCAÇÃO INFANTIL E A LINGUAGEM

Silva e Rodrigues (2011) relata que a educação infantil atualmente se orienta por uma função pedagógica que diante des-

se contexto, entende-se que essa etapa da educação básica desempenha papel fundamental no processo de ensino da leitura e da escrita das crianças, pois é um processo de construção de conhecimento inerente à infância, não podendo ser ignorado pela instituição escolar.

Com isso, a educação infantil atualmente é oferecida em creches para as crianças de até 3 anos e, em seguida, em pré-escolas para aquelas de 4 e 5 anos de idade. (SILVA; RODRIGUES, 2011, p. 5).

Nessa perspectiva, Silva e Rodrigues (2011) considera que as contribuições, tanto da creche quanto da pré-escola, ao desenvolvimento da alfabetização e do letramento de seus alunos, são indiscutíveis a atuação do educador infantil de modo a contribuir para a formação de sujeitos que saibam ler e escrever com autonomia, isto é, capazes de fazer o uso competente dessas habilidades de acordo com as demandas sociais.

O dever dos professores já na Educação Infantil em oferecer um espaço de acesso à leitura e escrita, ao ler uma história para as crianças e depois pedir para que desenhe a história que ouviu já estaremos apresentando o mundo da escrita, a criança entenderá a função das letras e alimentará a curiosidade dela quanto ao mundo das letras. Já na educação infantil, oferecer um espaço de acesso à leitura e escrita, para que os pequenos, também possam aprender o que é o mundo escrito (GONTIJO, 2018, p. 11).

Araújo (2017) coloca que a Educação Infantil é a etapa inicial do processo de escolarização em que os primeiros contatos com as diferentes linguagens se dão de modo específico a essa faixa etária, mas sem descuidar das diversas aprendizagens socioculturais que precisam ser favorecidas e ampliadas, de forma contínua e integrada, e que incluem, a linguagem escrita, nos quais há perspectivas quanto ao brincar e ao aprender como ações articuladas na infância, que permitem desfazermos a dicotomia mal colocada entre ler, escrever e brincar na Educação Infantil.

Logo, Araújo (2017) relata que se a linguagem escrita diz respeito às crianças e lhes interessa, se elas aspiram aos conhecimentos que dizem respeito a sua cultura, a questão é, então, refletir sobre como apresentar a linguagem escrita respeitando a cultura da infância, os modos próprios de as crianças aprenderem, propondo situações nas quais ler e escrever tenha sentido para elas, de forma sistemática, planejada e intencional.

Tedeschi (2007) coloca que é fundamental saber como a linguagem oral e escrita se desenvolvem na criança e qual a diferença entre elas, no qual a competência de um professor alfabetizador deve apoiar-se nos conhecimentos da psicolinguística e da formação do sistema de escrita que possui, sendo preciso saber como a criança aprende a ler e a escrever e a tomar as dificuldades como desafio a ser vencido, e isto só será possível a partir do momento em que o professor refletir sobre sua prática e, em consequência, ousar transformá-la.

A leitura e a escrita na educação infantil, a meu ver, deve ser um trabalho que além de desafiador para a criança, seja prazeroso, voltada muito mais para a descoberta da função, da utilidade da linguagem escrita no mundo social do que para a busca de uma escrita correta nesse momento. Acredito ser importante o trabalho de alfabetização caminhar lado a lado com o letramento. É preciso que as crianças entendam que a leitura é comunicação e por isso tem que se buscar o sentido das palavras que substituem objetos ou ações (TEDESCHI, 2007, p. 90).

Assim, Silva (2010) coloca que a interação entre as crianças e o professor proporcionada por atividades de linguagem atende a um dos eixos da Educação Infantil de extrema relevância para a aprendizagem, porque a mesma proporciona momentos de troca de experiências, de culturas e vivências, por isso, a interação é de grande valia, mas, esse processo nem sempre é fácil, podendo haver enfrentamentos e é preciso que o professor adapte sua prática a partir da realidade e necessidades de seus alunos.

Assim, Brasil (2016) coloca que as práticas com a linguagem oral e com a linguagem escrita a serem efetivadas na Educação Infantil, pensadas a partir dessa perspectiva, consideram as interações verbais, tanto na modalidade oral quanto na escrita, como um fenômeno social que ocorre a partir das condições concretas de vida das crianças.

Nesse contexto, letrar é mais que alfabetizar, visto que a alfabetização se desenvolve em um contexto de letramento com o início da aprendizagem da escrita, com o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais. Alfabetizar letrando é ensinar a ler e escrever o mundo, ou seja, no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, tendo em vista que a linguagem é um fenômeno social. (SILVA, 2010, p. 41).

Mas, conforme Silva (2010) no chamado modelo tradicional, a escrita é entendida como simples representação da linguagem oral, ou seja, como mera codificação da fala, surgindo o processo de alfabetização escolar a ficar reduzido ao ensino do código alfabético, centrado na mecânica da leitura e da escrita.

Deste modo, Brasil (2016) coloca que isso significa, em outras palavras, reconhecer que as crianças se constituem como seres de linguagem, nas interações que estabelecem com o mundo, no qual uma prática pedagógica pautada nessa perspectiva discursiva de apropriação da linguagem verbal exige não

apenas conhecer os usos que os meninos e as meninas fazem da linguagem oral e da linguagem escrita, dentro e fora das instituições educativas, no seu cotidiano, mas, sobretudo, significa incorporar esses usos no planejamento didático e nas situações de aprendizagem a serem propostas.

Uma prática pedagógica é uma prática social realizada entre sujeitos, constitui-se na e com a linguagem em todas as suas formas verbais, não verbais, multimodais: palavras, contra palavras, ditos, presumidos, silêncios, imagens, gestos e expressões. A partir das escutas, os interlocutores – professoras e crianças – organizam respostas possíveis, conforme as condições que cada contexto enunciativo dispõe e possibilita. É possível e necessário planejar as propostas pedagógicas, pela própria natureza intencional da educação. Entretanto, é no campo das interações, no espaço relacional que se institui em cada ato enunciativo, que são tecidos os sentidos e estabilizados significados partilhados (BRASIL, 2016, p. 20).

Assim, conforme Brasil (2016) não há dúvida de que não é mais possível olhar as produções escritas das crianças sem ver as tentativas de aproximação e de apropriação da linguagem escrita, cabendo à Educação Infantil se valer das contribuições das pesquisas e criar situações significativas de leitura e produção de texto, nas quais as crianças possam escrever de forma espontânea, revelar seus pensamentos e hipóteses e confrontá-los com informações e convenções, em processos interlocutivos, no qual a professora exerce um papel fundamental nesses processos, não apenas por ter domínio da escrita, mas também por poder elaborar perguntas que favoreçam o confronto, que questionem as hipóteses, que façam as crianças pensar.

É na linguagem qe as crianças desenvolvem sua experiência vital, que dão sentido ao seu entorno e a si próprias. (BRASIL, 2016, p. 61).

A LEITURA E A ESCRITA NA ESCOLA

Segundo Santos (2010) a escola é um território em movimento, não um território estático, habitado por diferentes sujeitos que vivenciam ao mesmo tempo semelhantes e diferentes situações, que se produzem e se reproduzem no desenrolar do cotidiano escolar.

Ressalta-se que a escola é uma instituição social, e como tal tem sua função pautada no desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, através da aprendizagem dos conteúdos entendidos como: conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes e valores. Esse conjunto de conhecimento por sua vez não pode ser trabalhado de forma fragmentada, descontextualizada, mas de maneira contextualizada possibilitando ao educando o desenvolvimento de suas capacidades, o que por sua vez favorece a construção de cidadãos mais participativos no meio em que vivem. (SILVA, 2020, p. 13)

Alfabetizar não é um trabalho simples e fácil, ao contrário, ao se alfabetizar, além de tornar a criança capaz de ler e escrever é preciso também envolvê-la nas práticas sociais da leitura e escrita de modo que aprendam a fazer uso delas. (TEDESCHI, 2007, p. 15).

Assim, conforme Tedeschi (2007) é preciso que o professor alfabetizador domine conhecimentos específicos referentes à construção da escrita e leitura pela criança a fim de que possa efetivamente auxiliá-la neste processo, sendo necessário que ele tenha, antes de tudo, o domínio do conceito de alfabetização e de letramento, que saiba diferenciá-los e que consiga garantir as especificidades de cada um dentro do processo de aprendizagem.

Com frequência o termo alfabetização, conforme Tedeschi (2007) é relacionado ao domínio dos procedimentos de leitura e escrita, podendo definir alfabetização como um processo pelo qual as pessoas aprendem a ler e escrever e o letramento refere-se ao uso da leitura e da escrita nas práticas sociais cotidianas.

Assim, conforme Tedeschi (2007) ao se pensar que o aprendizado da leitura e da escrita se estende para além do domínio desse código, sendo essas habilidades (ler e escrever), utilizadas nas diversas práticas sociais vividas pela criança e que o sujeito que aprende a ler e escrever aprende também a fazer uso desse conhecimento, percebo uma extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito do letramento, daí então, faz-se necessário dizer que, embora sejam conceitos relacionados, não se deve fundí-los em um só, mas cada um dos conceitos deve ter suas especificidades garantidas dentro do processo de ensino aprendizagem.

É comum o entendimento do papel da escola, no que se refere ao aprendizado da leitura e escrita, limitar-se à alfabetização, no entanto, sabemos que só o domínio do sistema alfabético de escrita não garante a total inserção da criança no mundo letrado. É preciso ir além do domínio do código escrito, é preciso que a criança conheça as diferentes formas de discurso escrito, como se estruturam, como e quando são usados. É preciso que ela se utilize amplamente da leitura e da escrita no cotidiano e isto vai muito além do escrever ou ler algumas palavras ou frases simples. (TEDESCHI, 2007, p. 27).

Deste modo, Tedeschi (2007) coloca que o aprendizado da escrita demanda, por parte da criança, uma reflexão sobre todos os aspectos que envolvem o processo desde o conhecimento das letras e a consciência das sílabas até a compreensão dos significados das marcas ou sinais que segmentam as

orações.

Luciano (2013) coloca que alguns autores dizem que ao relacionar a alfabetização apenas ao ler e escrever, dando ênfase somente ao processo codificação e decodificação, desconsidera-se de que a alfabetização tem que ser vista de modo contínuo e evolutivo, isto é, a aprendizagem e o uso social do ler e escrever vão se desenvolvendo com o tempo, por isso torna-se desnecessário o uso do termo letramento.

Silva (2011) coloca que a alfabetização pode ser entendida, então, como a aprendizagem da leitura e da escrita, ela refere-se ao processo de apropriação e compreensão do sistema de escrita que leva o aluno a ler e a escrever com autonomia, no qual o letramento, por sua vez, refere-se à aprendizagem dos usos sociais das atividades de leitura e escrita, quando assim for exigido em determinadas situações, de modo a atender às necessidades demandadas por elas.

Como a escrita é uma prática sociocultural, incluir nesse brincar elementos da cultura escrita permite aprendizagens sobre as interações comunicativas por meio da escrita. Ao brincarem de casinha, hospital, mercado, as crianças remetem-se a situações do dia a dia em que a escrita se apresenta, como ler um livro ou jornal, tomar nota, preencher fichas, cheques, podem listar, consultar lista de compras, identificar rótulos, passar uma receita médica, apropriando-se dos usos, funções e características das práticas e dos gêneros discursivos envolvidos. (ARAÚJO, 2017, p. 357).

Silva (2011) relata que as atividades de alfabetização e letramento, portanto, diferenciam-se, mas devem se desenvolver de forma integrada, ou seja, o desenvolvimento desses processos se dá por meio de atividades específicas referentes a cada um deles, mas que estejam intimamente vinculados de modo que uma complementa o outro.

De alguma forma, Silva (2011) coloca que em nossa sociedade que é permeada pela escrita, essas duas atividades fazem parte do contexto de muitas crianças que convivem, em maior ou menor grau, dependendo de seu meio social, com atividades e material de leitura e escrita e com a convivência, tanto a alfabetização quanto o letramento, são construídos e desenvolvidos antes mesmo de chegarem às instituições de educação infantil.

Assim, mesmo não exercitando uma técnica específica de aprendizagem, em seu meio social e cultural as crianças convivem com material escrito e vivenciam experiências de uso da escrita nos mais variados contextos. Com isso, favorecem a construção do conhecimento em torno do código oral e escrito e o seu uso nas diversas ações cotidianas (SILVA, 2011, p. 8).

Assim, Silva (2011) coloca que esse contato com a leitura e a escrita, bem como a oportunidade que as crianças têm de vivenciar as suas utilidades e funções nos diversos meios onde se inserem, constitui eventos de letramento, no qual favorece o desenvolvimento das habilidades relativas a esse processo, considerando-se não apenas a experiência e o contato com material de leitura e escrita, mas também a mediação entre esses e as crianças.

Faraco (2012) coloca que a criança começa entender as enunciações da sua língua antes de começar a falar, sendo a produção verbal no início constituído de enunciado de um elemento, passando a produzir enunciado com dois constituintes, chegando uma fase de produzir três elementos até chegar ao momento, através dos procedimentos cognitivos que ela começa a produzir todos os elementos, mais ou menos por volta dos dois anos.

Gontijo (2018) coloca que quando o aluno não possui o alicerce para alfabetização, que é esse processo de preparar a criança para ser alfabetizada de apresentá-la para esse mundo letrado, pode ser que este aluno futuramente tenha dificuldades em aprender a ler e escrever de ser alfabetizado, o que muitas vezes mesmo com essa dificuldade eles conseguem ler e escrever e outras vezes precisam do apoio de alguém para ajudá-lo de uma professora de apoio/reforço.

Mas, conforme Gontijo (2018) a criança que possui esse alicerce, que já teve o contato com a letra ou mesmo que alguém tenha lido uma história para ela ou que lhe foi apresentado um livro e ela o leu do seu jeito, ou seja, uma criança que já é familiarizada com as letras que de uma forma lúdica conheceu as vogais ela terá mais facilidade em aprender a ler e escrever.

Tedeschi (2007) coloca que o professor adquire esse conhecimento principalmente no cotidiano de seu trabalho enfrentando as dificuldades surgidas, mas esse conhecimento já se manifesta, uma vez que foi adquirido de suas experiências escolares anteriores, na relação com seus professores e retrata a imagem do ensino que restou da sua vivência de estudante.

ALFABETIZAR E LETRAR A CRIANÇA NA INFÂNCIA

Facchini (2014) considera que em uma sociedade letrada e produtora de escritas, deveria ser natural pensar a leitura e a escrita como integrantes do cotidiano da criança desde seus primeiros meses de vida, pois embora não saibam ler, no sentido estrito da palavra, as crianças podem mergulhar no universo da literatura e interagir com a leitura por intermédio de seus familiares, cuidadores e professores.

Facchini (2014) considera necessário que as escolas de educação infantil assumam o papel de mediadoras entre a criança e a cultura escrita, cientes de que seu trabalho pode promover, resgatar ou ampliar o desejo pela leitura e auxiliar na formação de sujeitos efetivamente leitores/escritores.

A tomada de consciência da importância do texto escrito na escolarização, tanto para a aprendizagem da língua como para outras aprendizagens na escola, é tão fundamental quanto a importância que o texto escrito adquire nas sociedades tecnologizadas. Assim, a incapacidade ou a dificuldade nos processos de leitura torna-se uma das maiores causas da crise educacional vivenciadas neste momento histórico. (FACCHINI, 2014, p. 4).

Deste modo, conforme Brasil (2016) desde bem pequenas, muitas delas têm acesso a jogos, histórias, informações pela mídia digital, no qual é importante considerar que esses bens culturais nem sempre estão disponíveis para todas as crianças, sendo, inclusive, mais um fator de segregação, sendo as mídias digitais que têm provocado formas de ler específicas que exigem das crianças leituras simultâneas de imagens, ícones, letras, sons.

Brasil (2016) considera que essas leituras estão ainda muito periféricas ou distantes da própria escola, mas próximas de algumas crianças que começam a estabelecer relações complexas seja acionando ícones para abrir janelas, iniciar ou finalizar jogos, vídeos e histórias, seja observando palavras, mapas, legendas para atingir finalidades inerentes, principalmente, aos jogos, nos quais poucas são as pesquisas que discutem essas leituras infantis e de que forma elas estão contribuindo para que as crianças se aproximem de outras leituras da cultura do escrito.

Daí decorre a questão em relação à experiência do encontro com as crianças, dos movimentos de deslocamentos necessários ao ato educativo e abertura da professora ao inédito, sua resposta como continuidade dos movimentos das crianças. (BRASIL, 2016).

Sendo assim, Silva (2010) coloca que para isso, é preciso investir num desenvolvimento interativo, criativo e lúdico, incluindo a habilidade de aprender a ouvir opiniões diferentes e a contra-argumentar, estabelecendo comparações objetivas entre textos diferentes e as diversas maneiras de utilizar a escrita socialmente, sendo necessário também favorecer a troca de experiências, tendo em vista o desenvolvimento de valores como cooperação e reciprocidade.

Nesta perspectiva, Silva (2010) coloca que a organização espaço temporal nas instituições de ensino, torna-se relevante, pois este ambiente é exatamente propício para as crianças vivenciarem momentos de situações livres em que podem expressar seus sentimentos e emoções, por meio de brincadeiras, jogos educativos, imitações, no qual o educador deve estar atento às suas atitudes e aos papéis que cada um assume.

Desta forma, é importante que as apropriações dos saberes por meio de práticas pedagógicas priorizem atividades significativas e lúdicas, permitindo que as crianças tragam suas experiências e seus conhecimentos espontâneos. A partir daí, o professor passa orientá-las na compreensão das formas de pensar, sentir e agir, estabelecidas em sua cultura e proporcionadas pelo ambiente escolar como um todo. (SILVA, 2010, p. 13).

Silva (2010) considera que para maior riqueza de aproveitamento e sucesso do processo ensino aprendizagem, as escolas precisam estar atentas para que essa passagem da pré-escola para o 1º ano não se torne uma ruptura e acabe influenciando negativamente no processo de alfabetização, sendo uma grande importância de a escola atender as necessidades básicas dos alunos.

A criança que hoje frequenta as salas de aula de alfabetização na educação infantil, é um sujeito ativo, curioso, que interage com o mundo a sua volta e que exige cada vez mais do professor um conhecimento especializado. E este deverá ser capaz de trazer para sua prática em sala de aula, as teorias estudadas em sua formação e utilizar-se delas no desenvolvimento do seu trabalho. Isso implica em que ele seja capaz de estabelecer relações entre a teoria aprendida e a forma como ensina, sua pertinência e relevância no trabalho junto aos seus alunos. (TEDESCHI, 2007, p. 126).

Tedeschi (2007) relata que muito se fala sobre alfabetizar ou não a criança em idade pré-escolar, mas de acordo com a modernização da sociedade e o desenfreado avanço dos meios de comunicação, desde os primeiros anos de vida elas já estão expostas não somente como espectadoras, mas como usuárias de toda essa tecnologia existente.

A formação do professor alfabetizador, conforme Tedeschi (2007), deve estar voltada para o saber, saber fazer e saber explicar o que faz e porque faz, assim, apesar de todo avanço nas discussões e dos esforços dos profissionais da educação infantil, para melhorar sua prática, ainda são grandes os desafios para garantir a qualidade desta educação.

Luciano (2013) considera que o alfabetizar letrando não deve ser visto como um novo método de alfabetização, que vai revolucionar na forma de encaminhar às crianças na aquisição da leitura e da escrita, mas sim na ressignificação do sentido da alfabetização, fazendo com que esta não seja vista apenas como um processo de codificação e decodificação mecânica, e sim como um meio de levar a criança a conviver e descobrir, inte-

ragir e aprender, apropriar e usar as práticas reais de leitura e escrita, tornando-as significativas em seus processos de aprendizagem.

Dessa forma, Luciano (2013) relata que é preciso que o professor tenha antes de tudo, propriedade do conceito de alfabetização e de letramento, que saiba distingui-los e que consiga garantir as especificidades de cada um dentro do processo de ensino-aprendizagem nos quais sua ação não seja apenas a aderência ou a fuga de uma moda, mas sim uma ação consciente e reflexiva daquilo que está adotando como prática profissional.

É importante sublinhar, no entanto, que, no contexto desse convívio e aprendizagem significativa da linguagem escrita, as crianças indagam também sobre os seus signos e o seu funcionamento, fazendo hipóteses e avançando em suas construções e aproximações sucessivas em relação ao sistema de notação – instrumento cultural importante para ampliar a participação na cultura letrada. (ARAUJO, 2017, p. 350).

Situações de faz de conta nas brincadeiras entre as crianças podem se constituir, igualmente, como eventos de letramento. (ARAUJO, 2017, p. 355).

Deste modo, conforme Araújo (2017), por meio da brincadeira, da imaginação, do faz de conta, as crianças se colocam adiante, apropriando-se de elementos que são observados em situações diversas envolvendo a cultura mais ampla da qual participam.

Brincando, as crianças encenam o mundo que vivenciam em casa, na rua, na escola, nos espaços em que transitam na cidade, como lojas, clínicas, supermercados, incorporando ações, instrumentos e materiais que compõem esses espaços, recriando situações que neles ocorrem. Quando disponibilizados, esses materiais entram, naturalmente, na brincadeira. (ARAÚJO, 2017, p. 355).

Tedeschi (2007) coloca que as crianças são curiosas, querem saber, já vêm para a escola com uma carga de conhecimentos prévios, de hipóteses sobre a leitura e escrita que veem no mundo.

Logo, conforme Araújo (2017) as ocorrências desse faz de conta que lê e que escreve, evidentemente, decorrem das experiências que as crianças têm com essas práticas, ao observar os adultos lendo e escrevendo, comentando sobre a escrita ou lendo para elas, ou seja, quando o adulto lê histórias para as crianças, por exemplo, uma prática frequente, e importante situação de letramento literário, além de estar apresentando-lhes o universo literário, possibilitando-lhes a constituição de um repertório e instigando-lhes a curiosidade em relação aos livros e ao que eles trazem, essa situação também favorece a apropriação de características do discurso escrito, do objeto livro e de atitudes e procedimentos ligados à leitura.

Assim, Araújo (2017) relata que seja no brincar de ler e escrever que ocorre nas interações com seus pares ou com os adultos, seja na brincadeira simbólica entre as crianças, esse faz de conta torna-se fator de letramento, configurando situações de interpretação, compreensão e recriação do mundo vivido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que alfabetizar na infância não significa tratar isso como algo forçado na linguagem da criança, mas algo prazeroso, que ocorre através das brincadeiras, por desenhos, pela escuta de histórias, entre outros. A linguagem é fundamental para comunicação, já faz parte do aprendizado da criança desde que nasce, com a linguagem oral, depois a criança começa conciliar a fala com a escrita.

O desenvolvimento da alfabetização e do letramento dos alunos, tanto da creche quanto da pré-escola, deve contribuir para a formação de sujeitos que saibam ler e escrever com autonomia, isto é, capazes de fazer o uso competente dessas habilidades de acordo com as demandas sociais. O dever dos professores já na Educação Infantil em oferecer um espaço de acesso a leitura e escrita, ao ler uma história para as crianças e depois pedir para que desenhe a história que ouviu, já está sendo apresentado o mundo da escrita, a criança entenderá a função das letras e alimentará a curiosidade dela quanto ao mundo das letras. Já na educação infantil, oferecer um espaço de acesso à leitura e escrita, para que os pequenos, também possam aprender o que é o mundo escrito.

A Educação Infantil é a etapa inicial do processo de escolarização em que os primeiros contatos com as diferentes linguagens se dão de modo específico a essa faixa etária, mas sem descuidar das diversas aprendizagens socioculturais que precisam ser favorecidas e ampliadas, de forma contínua e integrada, e que incluem, a linguagem escrita, nos quais há perspectivas quanto ao brincar e ao aprender como ações articuladas na infância, que permitem desfazermos a dicotomia mal colocada entre ler, escrever e brincar na Educação Infantil.

A leitura e a escrita na educação infantil, deve ser um trabalho que além de desafiador para a criança, seja prazeroso, voltada muito mais para a descoberta da função, da utilidade da linguagem escrita no mundo social do que para a busca de uma escrita correta nesse momento, ou seja, letrar é mais que alfabetizar, visto que a alfabetização se desenvolve em um contexto de letramento com o início da aprendizagem da escrita, com o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, Liane Castro de. Ler, escrever e brincar na educação infantil: uma dicotomia mal colocada. Revista Contemporânea de Educação, vol. 12, 2017.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi & ROSA, Ester Calland de Sousa (orgs.). Ler e escrever na educação infantil. Discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2011.

BRASIL. Crianças como leitoras e autoras / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed.- Brasília: MEC /SEB, 2016.

FARACO, Carlos A. Linguagem escrita e alfabetização. São Paulo: Contexto, 2012.

FACCHINI, Luciana. O letramento na perspectiva das crianças da educação infantil. Feevale, 2014.

LUCIANO, Hélio José. EDUCAÇÃO INFANTIL: letramento ou alfabetização?

Eis a questão. Educere, 2013.

MICOTTI, Maria C. de O. Alfabetização: propostas e práticas. São Paulo: Contexto, 2012.

SANTOS, Giselle Mendes dos. O Processo de Alfabetização na Educação Infantil: Percursos de uma Professora-Pesquisadora. São Gonçalo: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

SILVA, Letícia Aparecida de Oliveira; RODRIGUES, Renata Rena. Letramento e alfabetização na educação infantil: concepções e práticas de educadoras do pré-escolar de ouro preto-MG. Revista Brasileira de Economia Doméstica, Viçosa, v. 22, n.1, p. 25-45, 2011.

TEDESCHI, Jane Mary de Paula Pinheiro. A Professora de Educação Infantil e a Alfabetização: Relação Entre a Teoria e a Prática. Campo Grande – MS: Universidade Católica Dom Bosco, 2007.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

Normas para publicação de trabalhos

A comissão Editorial da Revista ITEQ Educacional Projetos e Projeções torna público aos interessados que receberá textos de entrevistas, traduções de documentos e textos clássicos, artigos, resenhas e relatórios de campo, de caráter inédito, cujas matérias tratem das teorias, objetos e metodologias das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, resultantes ou não de pesquisas empíricas. Os referidos textos deverão conter as seguintes cláusulas:

1. Resumo em Língua Portuguesa, contendo 100 palavras, referências do autor (instituição, cargo, titulação e endereço eletrônico);

2. Resumo em inglês ou espanhol, sendo optativo;

3. Palavras-chaves: até cinco, separadas por ponto e vírgula;

4. Redação em língua portuguesa, digitação em folha formato A4, Word for Windows, fonte Time New Roman, tamanho 12, espaço 1,5, margens esquerda e superior com 3 cm, direita e inferior com 2cm;

5. As entrevistas deverão ter, no máximo 04 (quatro) laudas; as traduções de documentos e textos clássicos e os artigos científicos, de 08 (oito) a 16 (dezesseis) laudas, as resenhas até 03 (três) laudas, e os relatórios de trabalho de campo até 15 (quinze) laudas, incluindo-se nessas delimitações as tabelas, quadros, gráficos, figuras, fotografias e referências bibliográficas que fizerem parte dos textos.

6. Apresentar notas de rodapé (se necessário) numeradas em algarismos arábicos;

7. As citações e referências bibliográficas devem obedecer ao padrão estabelecido pela Associação Brasileira de Normas técnicas (a mais atualizada), para referenciamento de livros, revistas, suportes eletrônicos e outros multimeios, disponíveis no site:
www.abnt.org.br

8. Os textos encaminhados à comissão Editorial do ITEQ Educacional Projetos e Projeções, serão apreciados por três membros desta comissão, que poderão aceitá-los integralmente, propor reajuste ou recusá-los, com base em critérios técnicos como: coerências textuais, encadeamento lógico, normas da ABNT vigentes, problemática enunciada e desenvolvida, introdução, referencial teórico, considerações finais e referências bibliográficas;

9. Os textos que não observarem os padrões aqui estabelecidos não serão publicados;

10. Os autores que tiverem trabalhos publicados receberão o Termo de Aceite com as orientações necessárias para cadastro dos mesmos, não sendo pagos direitos autorais.

11. O conteúdo dos textos deve passar por criteriosa revisão textual, que é de responsabilidade de seus autores;

12. Os casos omissos serão discutidos e deliberados pela Comissão Editoria, com o aval da diretoria;

13. Informações sobre o periódico podem ser solicitadas aos editores, no Centro de Projetos e de Atividades Pedagógicas da Faculdade ITEQ Escolas - fone: 2074-5110. Os artigos para publicação deverão ser encaminhados em PDF via área do aluno. Deverão ser utilizados os botões próprios situados ao lado esquerdo da referida área;

14. Atenção: Observe o calendário abaixo para recebimento dos artigos que deverá ser rigorosamente seguido; caso contrário os artigos serão agendados para a publicação do próximo mês.

MÊS PARA PUBLICAÇÃO EDIÇÕES 2024	DATA LIMITE PARA ENVIO
JANEIRO	05/12/2023
FEVEREIRO	05/01/2024
MARÇO	05/02/2024
ABRIL	05/03/2024
MAIO	05/04/2024
JUNHO	05/05/2024
JULHO	05/06/2024
AGOSTO	05/07/2024
SETEMBRO	05/08/2024
OUTUBRO	05/09/2024
NOVEMBRO	05/10/2024
DEZEMBRO	05/11/2024

*Os artigos deverão ser encaminhados em PDF via área do aluno, dia 5 do mês anterior a publicação, conforme tabela acima.
**Respeitar as datas para publicação. Caso contrário, não será possível a publicação no mês de referência.

COMISSÃO EDITORIAL