VOLUME 13 - EDIÇÃO 13 29 DE JANEIRO DE 2024 ISSN 25959042

PROJETOS E PROJEÇÕES



iteqescolas.com.br

ITEQ ESCOLAS

EDITORIAL

O papel do gestor na promoção da valorização das diferenças e inclusão de todos.

Alguns podem conceber que a função de um diretor escolar se resume a tarefas burocráticas como preencher formulários, assinar documentos, participar de reuniões, controlar verbas e delegar funções e tarefas. No entanto, ser diretor vai muito além disso. Diante do desafio atual enfrentado por escolas públicas e privadas em relação à inclusão de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, nas salas de aula convencionais, é crucial refletir sobre o papel do diretor nesse contexto.

É evidente que o diretor, por si só, não pode garantir que a inclusão seja verdadeiramente o princípio orientador de todas as ações da escola. De fato, uma das condições essenciais para efetivar a proposta inclusiva em qualquer contexto é a participação direta de todos os envolvidos, incluindo representantes da comunidade.

Nesse sentido, a democratização da gestão emerge como uma estratégia fundamental para transformar a instituição de ensino em um ambiente verdadeiramente inclusivo. A ideia é desafiadora, pois uma das maiores dificuldades nos ambientes de trabalho é lidar com as diferenças para a execução de ações pensadas coletivamente.
Assim, a prática da democratização da gestão se torna, de fato, o exercício da inclusão: todos, juntos, aprendendo a valorizar as diferenças e, desse modo, efetivamente fazendo a diferença.

Quando o diretor reconhece a importância da interação entre todas as diferenças para o desenvolvimento global da escola, ocorre uma mudança de perspectiva significativa. Isso pode resultar na elaboração de um projeto político pedagógico centrado nos princípios da inclusão, em um currículo flexível onde todos são protagonistas do próprio processo educacional, e em estratégias pedagógicas diversificadas que se baseiam na singularidade de cada indivíduo, visando suas potencialidades e o pleno desenvolvimento de todos, sem exceção.

Para que tudo isso se concretize, é crucial que a gestão estabeleça estratégias que facilitem o diálogo entre os diferentes atores que compõem o universo escolar. O diretor também deve pensar em diversos espaços e momentos que propiciem encontros e trocas entre a equipe da escola e as famílias, entre professores, entre profissionais não docentes, etc.

O profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode desempenhar um papel importante nesse processo, considerando a natureza desse serviço de apoio. Apesar de atender exclusivamente aos alunos público-alvo da educação especial, a contribuição do AEE na escola pode ser muito mais abrangente. As estratégias desenvolvidas para alunos com deficiência podem beneficiar o processo de ensino-aprendizagem e a participação de todos os estudantes. Isso demonstra que, ao priorizar a educação inclusiva, a direção escolar agrega benefícios para todos na instituição.

Em resumo, a discussão não deve se limitar a casos específicos, como se a diferença fosse um "privilégio" para apenas alguns alunos. Afinal, a inclusão não diz respeito apenas às pessoas com deficiência, mas também está relacionada às diferenças étnicas, sociais, culturais, regionais, de gênero, entre outras. Em última análise, valorizar as diferenças não beneficia apenas aqueles historicamente excluídos dos espaços de aprendizagem, mas também traz melhorias para todos nós, permitindo que, colaborativamente, superemos a expectativa de homogeneidade e acreditemos que todos podem aprender e contribuir para a reconstrução da escola.

Renato Eduardo Natale
Diretor Comercial

EXPEDIENTE

1- DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
ADRIANA AMANDA DOS SANTOS BISPO

2- HORTA NA ESCOLA
ALINE DE SOUZA FELIX BOZZO

3- ARTES VISUAIS NO CONTEXTO DOS COMPONENTES CURRICULARES
ANDREIA FERNANDES RIBEIRO DO NASCIMENTO

4- PRÁTICAS PARA DESENVOLVER A LEITURA E A ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO COM O USO DE JOGOS E BRINCADEIRAS
ANGÉLICA RODRIGUES VALENTIN

5- INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO E OS SEUS DESAFIOS
ÂNGELO STEFANINI MENDES

6- ARTE DIGITAL NAS REDES SOCIAIS E NOS JOGOS: O FENÔMENO DA ARTE COMPARTILHADA NO CIBERESPAÇO
AURÉLIO BORBA DE OLIVEIRA

7- A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS NA INFÂNCIA
AURISTELIA DE SANTANA SOUSA

8- A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS
BERENICE BUENO DE ASSUMPÇÃO

9- A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CANTOS PEDAGÓGICOS OU CONTEXTOS EDUCATIVOS?
CAMILA IZABEL GONÇALEZ HEMMEL

10- EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - "PARA CONSTRUIR UM FUTURO MAIS JUSTO, COMEÇAMOS NA INFÂNCIA, ONDE SEMEAMOS A IGUALDADE E COLHEMOS A DIVERSIDADE."
CAMILA SENA DOS SANTOS

11- COMO IDENTIFICAR E AUXILIAR CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CARLA APARECIDA RULIM FERRARI

12- A LINGUAGEM MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CIBELE SANTOS CANDIDO

13- OS JOGOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO ENSINO DE MATEMÁTICA
CÍNTIA DA CRUZ RAMOS PINTO

14- ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO ESCOLAR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS
CRISTIANE DE LIMA NOVAES CUNHA

15- A TERRITORIALIDADE E SOCIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CRISTIANE DI DONÉ PERONI

16- O ENSINO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA
DENIS RICARDO BEZZERRA

17- DESENHO NA INFÂNCIA: EXPRESSÃO, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DULCINÉIA CONCEIÇÃO FARIAS CASTRO

18- A EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA
ELAINE BERNARDETE DE LIMA

19- ALFABETIZAÇÃO PRECOCE
ELIANE FELIZARDO SILVA

20- O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS DE ACORDO COM A LEI 10639/2003 DESAFIOS NA IMPLANTAÇÃO E GARANTIA DE DIREITOS
FABÍOLA RODRIGUES LIMA

21- A NEUROPSICOPEDAGOGIA NO CONTEXTO ESCOLAR
FERNANDA TORTELLI ORLANDI

22- A NATUREZA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO E A SUA EXPRESSÃO NOS COMPONENTES CURRICULARES DE HISTÓRIA E FIOLOSOFIA
GILDO FERREIRA SANTOS

23- EDUCAÇÃO E REEDUCAÇÃO PSICOMOTORA
GLÓRIA RODRIGUES DA SILVA

24- PSICOMOTRICIDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO
GRAZIELA REGINATO RIOS

25- O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESAFIOS QUE ESSA PROFISSÃO EXIGE
GRAZIELLA MELITO FACCI

26- A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
HAIDEE DE LOURDES PEREIRA ROCHA DE ARAUJO

27- A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL - PSICANÁLISE DOS CONTOS DE FADAS
ISABEL CRISTINA DA CRUZ BATISTA

28- EDUCAÇÃO FINANCEIRA: O CAMINHO PARA A ESTABILIDADE FINANCEIRA E PROSPERIDADE
JONATHAN CARDOZO SQUILANTE

29- PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA
JULIANA MORELO MARON

30- A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
JULIANA YURI NISHITANI

31- A PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA NO SISTEMA EDUCACIONAL
LARISSA FERNANDES MARQUES LIMA

32- A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO DO CORPO DOCENTE COM O COORDENADOR
LÉA VARELIANA DE PAIVA MELO PEREZ

33- EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LÉIA SCARPIN GARCIA

34- A VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES É A BASE DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
LILIAN DA COSTA

35- A GESTÃO EM SALA DE AULA
LILIAN SOARES MAGALHÃES RODRIGUES

36- EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FOMENTANDO A DIVERSIDADE NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS
LÍVIA LUCIANA DO PRADO

37- A CRIANÇA COM SÍNDROME DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA PÚBLICA
LOURDES DAS GRAÇAS MOTA LEITE

38- A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LUCIMEIRE GIMENES LEON

39- INCIDÊNCIA DO AUTISMO NAS ESCOLAS
LUCINEIDE DA CONCEIÇÃO GENTIL

40- ESCOLA E SOCIEDADE: GESTÃO ESCOLAR COMO ELEMENTO AGREGADOR VALORATIVO DAS POTENCIALIDADES DO SUJEITO
LUIS RICARDO SOUZA DE MELO

41- O DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE DA CRIANÇA E SUA IMPORTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO
PARA A EDUCAGLHO COM
P33 525.8577 EO ES
47- O PAPEL DO PEDAGOGO EM AUXÍLIO A PSICOMOTRICIDADE E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
MICHELE DA SILVA ANDRADE SOUSA

48- DESPERTANDO IMAGINAÇÕES: O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO
MICHELY COSTA FARIAS

49- OS DESAFIOS DE SE TRABALHAR COM A SUSTENTABILIDADE E O MEIO AMBIENTE EM SALA DE AULA
NAIMA ALEXANDRA DE ASSIS

50- PARQUE INCLUSIVO
NAYARA RODRIGUES

51- A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO
PRISCILA VALÉRIA DOS SANTOS

52- O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DA LEITURA
RAFAEL GOMES FELIX DA SILVA

53- AS HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A ARTE DA NARRATIVA
RENATA RICHELI FERREIRA

54- NENHUMA HISTÓRIA É NEUTRA: IMPACTOS SOCIAIS E PSÍQUICOS DOS CONTOS DE FADAS PARA AS CRIANÇAS
RITA DE CASSIA BARBI

55- A ARTETERAPIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA
ROBERTA YOSHIHARA

56- PROJETO DE LEITURA PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
RODRIGO DA SILVA ALEIXO

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. 13, n. 13 (jan. 2024) – São Paulo: Iteq, 2024.

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

1. Consciência ecológica. 2. Crianças com altas habilidades. 3. Horta na escola. 4. Jogos africanos. 5. Mediação de leitura. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDD 370
CDU 37

Paula Soares – Bibliotecária – CRB-8/7605



APRESENTAÇÃO

A relevância do acolhimento escolar para as crianças.

Para além da otimização do processo de aprendizagem, o acolhimento escolar desempenha um papel fundamental na superação de diversos desafios. É crucial ter em mente que as crianças atravessam diferentes fases de formação, amadurecimento e desenvolvimento, que abrangem desde habilidades motoras até a construção do senso crítico.

A escola deve ser um ambiente capaz de integrar todas essas etapas ao currículo educacional. Ou seja, além de oferecer aulas abrangentes, o ambiente escolar deve ser holístico e preocupar-se com as questões socioemocionais dos alunos. Isso proporciona diversos benefícios, tais como:

Autoconfiança:
Um ambiente acolhedor permite que os alunos se sintam mais à vontade para se expressarem dentro e fora da sala de aula. Essa competência é crucial ao longo da vida dos estudantes.

Engajamento:
Quando os alunos se percebem como parte integrante da turma e sentem-se à vontade para participar das aulas, o engajamento com o conteúdo aumenta. Essa motivação e envolvimento facilitam a absorção do conhecimento, a resolução de dúvidas e aprofundamento em assuntos de interesse.

Personalização:
A existência de diálogo entre a instituição, os pais e os alunos possibilita uma compreensão mais ampla do que está funcionando ou não para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes e seu progresso acadêmico. Assim, a escola pode se adaptar para oferecer o melhor ensino possível.

Bem-estar:
A escola é o ambiente no qual as crianças passam a maior parte do tempo durante o período letivo. Portanto, seu bem-estar é fortemente influenciado pelas experiências nesse ambiente. Consequentemente, o conforto e o acolhimento desempenham papel essencial na criação de vínculos afetivos e de confiança entre os alunos e o local de estudo.

Equipe pedagógica - ITEQ Escolas
Coordenação Pedagógica
Profª Maria Rafaella Furlanetti da Silva Natale

SUMÁRIO

1- DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
ADRIANA AMANDA DOS SANTOS BISPO.....15

2- HORTA NA ESCOLA
ALINE DE SOUZA FELIX BOZZO.....23

3- ARTES VISUAIS NO CONTEXTO DOS COMPONENTES CURRICULARES
ANDREIA FERNANDES RIBEIRO DO NASCIMENTO...29

4- PRÁTICAS PARA DESENVOLVER A LEITURA E A ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO COM O USO DE JOGOS E BRINCADEIRAS
ANGÉLICA RODRIGUES VALENTIN.....34

5- INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO E OS SEUS DESAFIOS
ÂNGELO STEFANINI MENDES.....39

6- ARTE DIGITAL NAS REDES SOCIAIS E NOS JOGOS: O FENÔMENO DA ARTE COMPARTILHADA NO CIBERESPAÇO
AURÉLIO BORBA DE OLIVEIRA.....47

7- A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS NA INFÂNCIA
AURISTELIA DE SANTANA SOUSA.....53

8- A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS
BERENICE BUENO DE ASSUMPÇÃO.....58

9- A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CANTOS PEDAGÓGICOS OU CONTEXTOS EDUCATIVOS?
CAMILA IZABEL GONÇALEZ HEMMEL.....64

10- EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - "PARA CONSTRUIR UM FUTURO MAIS JUSTO, COMEÇAMOS NA INFÂNCIA, ONDE SEMEAMOS A IGUALDADE E COLHEMOS A DIVERSIDADE."
CAMILA SENA DOS SANTOS.....71

11- COMO IDENTIFICAR E AUXILIAR CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CARLA APARECIDA RULIM FERRARI.....77

12- A LINGUAGEM MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CIBELE SANTOS CANDIDO.....82

13- OS JOGOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO ENSINO DE MATEMÁTICA
CÍNTIA DA CRUZ RAMOS PINTO.....88

14- ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO ESCOLAR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS
CRISTIANE DE LIMA NOVAES CUNHA.....95

15- A TERRITORIALIDADE E SOCIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CRISTIANE DI DONÉ PERONI.....100

16- O ENSINO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA
DENIS RICARDO BEZZERRA.....107

17- DESENHO NA INFÂNCIA: EXPRESSÃO, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DULCINÉIA CONCEIÇÃO FARIAS CASTRO.....113

18- A EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA
ELAINE BERNARDETE DE LIMA.....119

19- ALFABETIZAÇÃO PRECOCE
ELIANE FELIZARDO SILVA.....126

20- O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS DE ACORDO COM A LEI 10639/2003 DESAFIOS NA IMPLANTAÇÃO E GARANTIA DE DIREITOS
FABÍOLA RODRIGUES LIMA.....132

21- A NEUROPSICOPEDAGOGIA NO CONTEXTO ESCOLAR
FERNANDA TORTELLI ORLANDI.....137

22- A NATUREZA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO E A SUA EXPRESSÃO NOS COMPONENTES CURRICULARES DE HISTÓRIA E FIOLOSOFIA
GILDO FERREIRA SANTOS.....144

23- EDUCAÇÃO E REEDUCAÇÃO PSICOMOTORA
GLÓRIA RODRIGUES DA SILVA.....149

24- PSICOMOTRICIDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO
GRAZIELA REGINATO RIOS.....156

25- O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESAFIOS QUE ESSA PROFISSÃO EXIGE
GRAZIELLA MELITO FACCI.....162

26- A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
HAIDEE DE LOURDES PEREIRA ROCHA DE ARAUJO.....169

27- A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL - PSICANÁLISE DOS CONTOS DE FADAS
ISABEL CRISTINA DA CRUZ BATISTA.....176

28- EDUCAÇÃO FINANCEIRA: O CAMINHO PARA A ESTABILIDADE FINANCEIRA E PROSPERIDADE
JONATHAN CARDOZO SQUILANTE.....183

29- PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA
JULIANA MORELO MARON.....188

30- A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
JULIANA YURI NISHITANI.....193

31- A PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA NO SISTEMA EDUCACIONAL
LARISSA FERNANDES MARQUES LIMA.....198

32- A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO DO CORPO DOCENTE COM O COORDENADOR
LÉA VARELIANA DE PAIVA MELO PEREZ.....204

33- EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LÉIA SCARPIN GARCIA.....211

34- A VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES É A BASE DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
LILIAN DA COSTA.....217

35- A GESTÃO EM SALA DE AULA
LILIAN SOARES MAGALHÃES RODRIGUES.....221

36- EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FOMENTANDO A DIVERSIDADE NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS
LÍVIA LUCIANA DO PRADO.....228

37- A CRIANÇA COM SÍNDROME DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA PÚBLICA
LOURDES DAS GRAÇAS MOTA LEITE.....234

38- A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LUCIMEIRE GIMENES LEON.....241

39- INCIDÊNCIA DO AUTISMO NAS ESCOLAS
LUCINEIDE DA CONCEIÇÃO GENTIL.....247

40- ESCOLA E SOCIEDADE: GESTÃO ESCOLAR COMO ELEMENTO AGREGADOR VALORATIVO DAS POTENCIALIDADES DO SUJEITO
LUIS RICARDO SOUZA DE MELO.....254

41- O DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE DA CRIANÇA E SUA IMPORTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO
LUIZ FERNANDO SOARES CLARO.....259

42- MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LUZIA MACÁRIO GOMES BERTOZZI.....264

43- A INFLUÊNCIA DA ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
LUZINETE MADALENA DA SILVA DOS ANJOS....269

44- JOGOS AFRICANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA BETÂNIA DE SOUZA MENDONÇA.....274

45- A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO ESCOLAR
MARIA MADALENA IOVONOVICH.....280

46- ARTERAPIA: PRÁTICAS DO BEM VIVER
MARISA PIMENTA PEREIRA.....285

47- O PAPEL DO PEDAGOGO EM AUXÍLIO A PSICOMOTRICIDADE E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
MICHELE DA SILVA ANDRADE SOUSA.....291

48- DESPERTANDO IMAGINAÇÕES: O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO
MICHELY COSTA FARIAS.....297

49- OS DESAFIOS DE SE TRABALHAR COM A SUSTENTABILIDADE E O MEIO AMBIENTE EM SALA DE AULA
NAIMA ALEXANDRA DE ASSIS.....305

50- PARQUE INCLUSIVO
NAYARA RODRIGUES.....310

51- A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO
PRISCILA VALÉRIA DOS SANTOS.....315

52- O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DA LEITURA
RAFAEL GOMES FELIX DA SILVA.....321

53- AS HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A ARTE DA NARRATIVA
RENATA RICHELI FERREIRA.....327

54- NENHUMA HISTÓRIA É NEUTRA: IMPACTOS SOCIAIS E PSÍQUICOS DOS CONTOS DE FADAS PARA AS CRIANÇAS
RITA DE CASSIA BARBI.....332

55- A ARTETERAPIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA
ROBERTA YOSHIHARA.....339

56- PROJETO DE LEITURA PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
RODRIGO DA SILVA ALEIXO.....344

57- AUTISMO DESAFIOS PEDAGÓGICOS
RODRIGO SOARES ROCHA.....349

58- A TRANSDISCIPLINARIDADE
ROGÉRIO GONÇALVES LOPES.....355

59- TRANSTORNO BORDERLINE E O PAPEL DA PEDAGOGIA
ROSIMEIRE DE SENE PINTOR.....362

60- INFÂNCIA E APRENDIZAGEM
SANDRA IZABEL ADÃO SALVIANO.....369

61- ALTAS HABILIDADES E INCLUSÃO
SANDRA MIRANDA DE OLIVEIRA SILVA.....374

62- EDUCAÇÃO COM CRIATIVIDADE: JOGOS, BRINCADEIRAS E LUDICIDADE
SANDRO FREITAS PALOMO.....379

63- A EDUCAÇÃO INFANTIL NA ERA DIGITAL: DESAFIOS OPORTUNIDADES
SHEILA BENITES ANTUNES.....384

64- LITERATURA E EDUCAÇÃO INFANTIL
SOLANGE BEZERRA TORRES PRADO.....389

65- IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SÔNIA REGINA DE JESUS BARBOSA.....394

66- ARTE DE CONTAR HISTÓRIA
SONIA REGINA RIBEIRO GONZALEZ.....399

67- A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE GÊNERO: UMA ANÁLISE CRÍTICA E CAMINHOS PARA UMA SOCIEDADE INCLUSIVA
SORAIA SANTANA MOTA.....405

68- RELAÇÃO DO LÚDICO COM A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
TAMARA DA SILVA BONFIM FERREIRA.....412

69- INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
TATIANE PAVÃO ONGARO BORGES.....418

70- OS REGISTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
VIVIANE BATISTA DE CARVALHO.....426

Nós temos o curso ideal para você!

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



DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

ADRIANA AMANDA DOS SANTOS BISPO

RESUMO

No Brasil e em outras áreas da América latina, a educação de adultos viveu um processo de amadurecimento que veio transformando a compreensão que dela tínhamos poucos anos atrás. A educação de adultos e melhor percebida quando a situamos hoje como educação popular. A Educação de Jovens e Adultos, EJA, por mais de quinhentos anos de história da educação brasileira, foi alvo de discriminação e sobreviveu na fímbria da sociedade, só começou a delimitar espaço a partir da década de trinta. Objetivando inclusão social, inserção no mercado de trabalho e construção de cidadania, a EJA possui função reparadora, equalizadora e qualificadora. Devido à globalização, o advento das novas tecnologias e o surgimento da sociedade da informação, a EJA enfrenta os desafios de combate ao analfabetismo formal e digital. O seu processo pedagógico deve seguir diretrizes voltadas à formação integral do educando e sua inserção no mundo globalizado, discutir os seus objetivos face ao acelerado desenvolvimento, ao consumo exagerado e à acirrada competição do mercado de trabalho.

Palavras-Chave: Educação de jovens e Adultos; Sociedade; Tecnologia.

ABSTRACT

In Brazil and in other areas of Latin America, adult education has undergone a process of maturation that has transformed the understanding we had of it a few years ago. Adult education is best perceived when we situate it today as popular education. For more than five hundred years of history of Brazilian education, Youth and Adult Education (EJA) has been the target of discrimination and has survived at the edge of society, only beginning to delimit space in the thirties. Aiming at social inclusion, insertion in the labor market and construction of citizenship, EJA has a restorative, equalizing and qualifying function. Due to globalization, the advent of new technologies and the emergence of the information society, EJA faces the challenges of combating formal and digital illiteracy. Its pedagogical process must follow guidelines aimed at the integral formation of the student and his insertion in the globalized world, discuss his objectives in the face of accelerated development, consumption exaggerate e à acaridan competition of job market.

Keywords: adult and youth education; society; technology.

INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos é uma modalidade do ensino fundamental e do ensino médio, dando oportunidade a jovens e adultos para iniciar e/ou dar continuidade aos seus estudos. A Constituição de 1988, em seu art. 208, inciso I, garante o acesso ao ensino fundamental gratuito, inclusive àqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria. Esse dispositivo constitucional determina, portanto, o dever do Estado de promover a educação de jovens e adultos.

A Resolução n.º 1/2000, do CNE, define que «no caso de cursos semipresenciais e a distância, os alunos só poderão ser avaliados, para fins de certificados de conclusão, em exames supletivos presenciais oferecidos por instituições especificamente autorizadas, credenciadas e avaliadas pelo poder público, dentro das competências dos respectivos sistemas, conforme a norma própria sobre o assunto e sob o princípio do regime de colaboração» (art. 10). No Brasil, não existem ainda dados sistematizados sobre o ensino não presencial. Por isso, os dados limitam-se ao ensino presencial.

O objetivo geral seria combater o preconceito em relação ao analfabeto, reconstruindo o conceito de alfabetização. Ofertar a educação de jovens e adultos como modalidade de ensino da educação básica, promovendo a escolarização nas etapas Fundamental e Média nas escolas da rede estadual de ensino. Proporcionar aos jovens e adultos o efetivo direito ao conhecimento, possibilitando-lhes o acesso, permanência e a participação no mundo letrado, na resolução dos problemas da vida cotidiana e na melhoria da qualidade do trabalho, para o exercício da cidadania.

Assegurar aos jovens e adultos, oportunidades educacionais pautadas nas necessidades básicas, nas expectativas, considerando as características de condições de vida, motivando e ampliando conhecimentos do mundo, da cultura, da língua que se fala e se escreve e da matemática de uso social.

Hoje, mais que nunca, a educação e a aprendizagem dos adultos constituem a chave indispensável para liberar as forças criativas das pessoas, dos movimentos sociais e das nações. A paz, a justiça, a autoconfian-

ça, o desenvolvimento econômico, a coesão social e a solidariedade continuam a serem metas e obrigações indispensáveis que terão de ser perseguidas, reforçadas por meio da educação e da aprendizagem dos adultos.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Segundo a literatura, o início dos programas voltados à educação de jovens e adultos no Brasil começou no período colonial no ano de 1549 quando os jesuítas chegaram ao Brasil é nesse período que se dá início aos trabalhos de catequização e ministração de aulas aos índios adultos e para habitantes que possuíam muitos bens na colônia, mas é a partir do ano 1759, ou seja, no período pombalino que a educação de Jovens e Adultos começa a passar por desafios, pois o marquês de Pombal Sebastião José de Carvalho e Melo expulsa os jesuítas com isso pouca coisa restou da prática educativa. Porém historicamente, a Educação de Jovens e Adultos, no cenário brasileiro, nasce da união e compromisso estabelecido entre a alfabetização e a educação popular.

Aquela concebida como um processo de grande extensão e profundidade, destinando-se a grandes contingentes populacionais, ao mesmo tempo em que contribuísse para que estas pessoas voltassem a acreditar na possibilidade de mudança e melhoria de suas vidas ao poderem "ler o mundo e, ao lê-lo, transformá-lo" (FREIRE, 1976).

Entretanto, é a partir do Governo Vargas, em especial da promulgação da Constituição de 1934, onde a constituição instrui a obrigatoriedade do ensino primário a todos os brasileiros, mas com o golpe do estado novo, Getúlio Vargas rasga a constituição e anula todos os avanços conseguidos pelo conselho nacional de educação. Várias campanhas foram criadas para acabar com o analfabetismo, entre elas a de 1947 que alimentou a reflexão e o debate em torno do analfabetismo e a educação de jovens e adultos no Brasil, no ano de 1949 aconteceu o seminário internacional de educação de adultos incentivando a criação da Missão Rural de Educação de Adultos, o que deu origem à campanha de Educação Rural, com o objetivo de combater a doença do analfabetismo que assolava o país. Na década de cinquenta desse século, a Campanha de Educação de Jovens e Adultos sofreu muitas críticas pelos métodos usados e foi extinta por não obter resultados positivos. Surge nesse momento uma referência no panorama da educação para Jovens e Adultos: Onde se discutiu a Educação de Jovens e Adultos como processo de educação e libertação da opressão. Foi discutida também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e mais de duzentas teses foram apresentadas, entre elas a de Paulo Freire. Contava Paulo Freire: "Eu defendia uma pedagogia democrática que partia das ansiedades, dos desejos, dos sonhos, das carências das classes populares".

A pedagogia de Paulo Freire inspirou os principais programas de alfabetização e educação popular, empreendidos por intelectuais, estudantes e católicos, entre elas a campanha de erradicação do analfabetismo em 1957, e em 1958 no segundo congresso de educação de adultos, surgiu o questionamento das campanhas de alfabetização até então desenvolvidas que, no entendimento dos participantes do congresso se limitavam apenas ao ensino de assinar o nome. Porém era necessária para eles uma reflexão sobre o aspecto de sua participação política nos acontecimentos nacionais.

Com a pedagogia de Paulo Freire, nasce, nesse clima de mudança no início dos anos sessenta, a Educação Popular, que se articulava à ação política junto aos grupos populares: intelectuais, estudantes, pessoas ligadas à igreja Católica e a CNBB. Em 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que deveria atingir todo o país, orientado pela proposta pedagógica de Paulo Freire, mas, foi suprimida pelo golpe militar de com o golpe militar, todos os movimentos populares de Educação de Jovens e Adultos foram extintos, assumindo os militares a responsabilidade pela escolarização. Criando assim no ano de 1967 o (MOBRÁL) Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBRAL foi um programa nacional, normatizado pelo Ministério de Educação, e que deveria ser implementado em todos os municípios de forma descentralizada, com cada localidade sendo responsável pela implementação e contratação de pessoas, que somente tinha como finalidade fazer com que os alunos aprendessem a ler e a escrever sem uma preocupação maior com a formação do homem, mas que acabou esbarrando em inúmeras dificuldades, práticas e ideológicas, que levaram a sua extinção em 1985 (Di Pierro & Haddad, 2000).

Somente no ano de 1996 é promulgada a lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Base da Educação com a atenção devida à Educação de Jovens e Adultos que afirma na Seção V da Educação de Jovens e Adultos: Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. Art. 38.

Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreen-

derão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. Mesmo assegurando vários direitos para que o jovem e o adulto continuem na escola os desafios que essas pessoas encontram ainda é grande, Rui Barbosa, em 1834, apud Leôncio Soares, argumenta que:

A nosso ver a chave misteriosa das desgraças que nos afligem é esta: a ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria. Eis a grande ameaça contra a existência constitucional e livre da nação, eis o formidável inimigo, o inimigo intestino, que se asila nas entranhas do país. Para vencê-lo, releva instauramos o grande serviço da "defesa nacional contra a ignorância", serviço a cuja frente incumbe ao parlamento à missão de colocar-se, impondo intransigentemente à tibieza dos nossos governos o cumprimento do seu supremo dever para com a pátria (LEÔNCIO SOARES, 2002, p.45).

A formalização da Educação de Jovens e Adultos em modalidade de educação, garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), representou uma conquista social, pois indicava a superação de uma história concebida a partir de programas pontuais e fragmentada. No entanto, se por um lado, entendemos que representou uma conquista pela ampliação da noção de EJA, por outro se restringiu ao contexto escolar, excluindo o conceito de educação profissional e outras modalidades da Educação Social (sócia educação; educação comunitária; educação prisional, medidas socioeducativas, educação para a paz; entre outras). Souza (2003, p. 14) afirma que:

Para essa lei, a EJA é a feição própria que adquire a educação básica ao ser ofertada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria. Passa, assim, a significar apenas os processos pedagógicos escolares que se destinam a garantir os conteúdos do ensino fundamental e do ensino médio, de maneira apropriada, àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos até o final da educação básica.

Os obstáculos mais prováveis aos desafios colocados à implementação e efetivação da Educação de Jovens e Adultos se mostra, especialmente, no que diz respeito à rigidez e homogeneidade da oferta escolar, predominante, nos diferentes níveis educativos. Assim, não tardou para que a escola encontrasse na EJA dificuldades que muitas vezes inviabilizaram a sua execução. E não são poucos os motivos: falta de corpo docente especializado, currículo inexpressivo, números elevados de evasão e desistência e a heterogeneidade de seu público.

No âmbito da permanência e progressão dos educandos, a LDB (2º parágrafo, artigo 37) indica além da necessidade de aprofundamento teórico sobre os processos de cognição de adultos, a possibilidade de oferta de ações integradas e complementares que promovam a sua efetiva participação, a partir da criação de incentivos aos empregadores para facilitar o acesso dos trabalhadores aos estudos "ao lado de mecanismos de gratuidade ativa, como a provisão de assistência de saúde, transporte, alimentação, material escolar e didático-pedagógico" (Di Pierro, 2008, p. 405a).

A heterogeneidade da população atendida pela EJA – jovens e adultos –, que compreende as diferentes idades, a diversidade de níveis de escolarização, as distintas trajetórias escolares e, sobretudo, humanas apresentam-se como desafios para a prática docente (Dayrel, 2005).

O aumento significativo de ingresso de jovens que abandonam o ensino regular em busca da EJA foi percebido, especialmente, desde a implantação da lei 9394/96. Neste caso, Haddad e Di Pierro (2000) ressaltam que os educadores da EJA encontram na diminuição da idade mínima dos alunos um novo desafio: trabalhar concomitantemente com dois sujeitos muito distintos, os jovens e os adultos. Problematizar o "fenômeno da juventude" tornou-se fundamental para o entendimento de um público cada vez mais presente nas salas de aula de Educação de Jovens e Adultos.

A Educação de Jovens e Adultos sempre compreendeu um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e não formais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais, de habilidades socioculturais e de acesso e garantia de direitos sociais.

A EJA, em sua acepção real, se caracteriza por uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas. A expressão Educação de Jovens e Adultos, em nosso meio, designa um campo de conhecimento e de prática social que diz respeito às condições e oportunidades educacionais relacionados às pessoas desfavorecidas econômica e socialmente. A EJA se constitui muito mais como produto da miséria social do que dos "desafios" do desenvolvimento (Haddad, 1992).

De fato, o analfabetismo e a baixa escolaridade estão associados a Os referenciais que identificam as práticas da EJA como recuperarão do tempo perdido, infantilização

pedagógica e aceleração de estudos revela a face compensatória de "pessoas em atraso escolar" que constitui este campo de prática social e pedagógica. Ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural e recuperando o legado dos movimentos de educação e cultura popular.

A visão de EJA sugerida está ancorada a uma noção de desenvolvimento social, declarando que a aprendizagem e formação de adultos são a chave para o século XXI e para a nova sociedade da informação. O potencial da aprendizagem e formação de adultos é apresentado como a mola propulsora para o desenvolvimento ecologicamente sustentável, para a promoção da democracia, da justiça, da igualdade entre mulheres e homens e o do desenvolvimento científico, social e econômico: Art. 2º – A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é chave para o século XXI; é tanto consequência para o exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade.

[...] é um poderoso argumento em favor desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça [...] (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 2004, p. 159).

No que diz respeito à realidade brasileira, após a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), a cultura nacional ainda encontrava-se impregnada pela concepção compensatória. Quando, em 1997, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos proclamou o direito de todos à educação continuada ao longo da vida, ainda não havia, no Brasil, consenso em torno desse paradigma. Ainda que lentamente, porém, a transição de referências vem sendo impulsionada pelo resgate da contribuição da Educação Popular, ao lado de um conjunto de mudanças no pensamento pedagógico e nas relações entre educação e trabalho na sociedade contemporânea.

A Educação de Adultos, enquanto um conceito mais amplo contém a Educação de Jovens e Adultos, mas a ela não se reduz. No entanto, é importante construir conceitos suficientemente consistentes, de modo a não criar confusões com o conceito legal, nem tampouco tentar ampliar o conceito de EJA para todas e quaisquer formas de Educação de Adultos.

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas 'adultas' pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e da sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 2004, p. 163).

É importante atentar, nesse contexto, para a diversidade de tradições de Educação de Adultos. Na tradição inglesa, por exemplo, sua origem está associada com a revolução industrial que deslocou grandes contingentes populacionais de áreas rurais para as cidades, sendo parte significativa desses migrantes analfabetos.

Devido a questões de ordem política e administrativa, esse sistema de ensino encerrou suas ações no final da década de 60. Na mesma época, o pensamento de Paulo Freire, e a sua proposta para a alfabetização de adultos inspiram os principais programas de alfabetização do país. Em 1964, aprovou-se o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação por todo o Brasil de programas de alfabetização orientados pelos ensinamentos de Freire. Contraditoriamente, nessa mesma década, essas ações foram interrompidas pelo golpe militar e os seus promotores foram duramente reprimidos. No ano de 1967, o governo assume o controle dos programas de alfabetização de adultos, tornando-os assistencialistas e conservadores.

Nesse período foi lançado o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização. No ano de 1969, houve campanhas massivas de alfabetização. Na década de 70 o MOBRAL expandiu-se por todo o território nacional, diversificando sua atuação. Das iniciativas que derivaram desse programa, o mais importante foi o PEI – Programa de Educação Integrada, caracterizado como forma condensada do antigo primário. Na década de 80 emergiram os movimentos sociais e o início da abertura política. Os projetos de alfabetização se desdobraram em turmas de pós alfabetização. Em 1985, desacreditado, o MOBRAL foi extinto e seu lugar foi ocupado pela Fundação Educar, que apoiava financeira e tecnicamente as iniciativas do governo, das entidades civis e das empresas no processo de alfabetização de jovens e adultos.

Com a extinção de a Fundação Educar na década de 90, criou-se um enorme vazio na EJA. Alguns estados e municípios assumiram a responsabilidade de oferecer esses

programas, os quais chegam aos nossos dias reclamando reformulações pedagógicas. No ano de 1990 acontece na Tailândia-Jomtiem, a Conferência Mundial de Educação para Todos, momento em que foram estabelecidas diretrizes planetárias para a educação de crianças, jovens e adultos. No ano de 1997, realizou-se na Alemanha-Hamburgo, a V Conferência Internacional de Jovens e Adultos, promovida pela UNESCO. Esse evento representou um importante marco, à medida que estabeleceu a vinculação da educação de adultos ao desenvolvimento sustentável e equitativo da humanidade.

Para Sérgio Haddad (2007, p. 8), "A EJA é uma conquista da sociedade brasileira", pois durante o processo histórico da educação brasileira, esta modalidade de ensino sempre esteve à margem das políticas públicas nacionais de educação, e sua oferta em forma de campanhas de massa, visava o atendimento de objetivos imediatistas de diminuição do índice de analfabetismo.

A partir da Constituição Brasileira de 1988 e da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, é que a EJA deixou de ser suplementar e tornou-se um direito fundamental, elemento essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, tendo como princípio primordial a garantia da cidadania.

Para Paulo Freire (2005, p.19), "A história é tempo de possibilidades e não de determinismo, o futuro é problemático e não inexorável". O desafio da qualidade do processo ensino aprendizagem na EJA, além das diversidades culturais dos alunos e o know-how dos educadores, vinculam-se ainda a superação do analfabetismo digital, frente a uma sociedade invadida e dominada pelas novas tecnologias.

Entabular um diálogo entre Educação Popular e Pedagogia Social e de ambas com a Educação de Jovens e Adultos implica em alargar o modo de conceber a educação, resgatando e enfatizando sua função social e política, na história, na cultura e nas relações Inter geracionais.

A Educação Popular tem sua origem no movimento de libertação do povo frente às situações de injustiça social, questionando e agindo sob o ponto de vista do modelo econômico e político dominante e buscando a criação de uma nova hegemonia. Seu ponto de partida é a cultura popular, entendida como a codificação e expressão de um cotidiano de resistência e de lutas por dignidade e justiça. Na Educação Popular, como a dimensão pedagógica do próprio Movimento Popular, o processo de produção do saber é pedagogicamente mais importante do que o seu produto (Brandão, 1995).

Ela se interessa pela compreensão de como as pessoas se organizam para produzir e viver as experiências criadoras de conhecimentos. Desenvolve estratégias de educação que incentivam a participação, como um meio de promoção da cidadania, compreendida em suas dimensões crítica e ativa. Neste sentido, a Educação Popular faz da margem o seu lugar preferencial e historicamente tem revelado dificuldades de conviver com a institucionalidade.

Muito se discutiu se a Educação Popular pode ser realizada na escola e os resultados das discussões parecem apontar para dois fatos aparentemente incompatíveis. Um deles, de que numa sociedade democrática a escola pode ser um lugar de educação popular, desde que propicie condições para os requisitos básicos da Educação Popular, tais como: tomar a realidade do educando como ponto de referência para o currículo; inserir-se numa proposta político-pedagógica transformadora no sentido da justiça social, da igualdade e do respeito da diferença; colocar o diálogo como princípio metodológico e epistemológico.

O outro, que essa prática não pode ser "decretada" e por isso dificilmente a escola ou uma rede de escolas consegue praticar a Educação Popular. Essa sempre se realiza na tensão entre o instituído e o institui-te, portanto, nas fronteiras da institucionalidade. (Baquero; Fischer, 2004).

Entendemos que a Educação Popular se constitui como uma importante referência para a EJA no sentido da mobilização social. Conceber a EJA desde a Educação Popular significa alicerçar-se numa concepção de educação em que a transformação histórica e cultural faz parte de sua substância. Assim, desde essa ótica, a EJA, inspirada na Educação Popular ocupa um lugar de posicionamento político de mudança e libertação, explicitamente assumido. No entanto, a complexidade social traz exigências que desafiam as práticas educativas sob o ponto de vista do enfrentamento das desigualdades e dos sofrimentos por ela infligidos à população.

A Pedagogia Social pode ser inserida nessa discussão para contribuir para a elaboração de suportes teóricos e metodológicos de intervenção no campo da educação geral e, especialmente, no campo da Educação de Jovens e Adultos. A Pedagogia Social, ainda recente no Brasil, tem sua origem e assume crescente relevância em diferentes países europeus. Ela se constitui a partir do princípio de educação como direito, desenvolvendo-se no ambiente escolar e não escolar. Internacionalmente, a Pedagogia Social é um campo de ação interdisciplinar, reconhecida como ciência, como disciplina curricular, como área de intervenção sócio pedagógica, como campo de pesquisa e como profissão. Na definição de Mollenhauer (1993, p. 28), a Pedagogia Social seria.

"[...] o mais avançado campo experimental da sociedade, porque sua incumbên-

cia não é a de transmitir conteúdos culturais, mas exclusivamente ocupar-se com a superação de problemas emergentes das pessoas em formação com vistas a seu desenvolvimento e integração." Os olhos do educador estariam assim disponíveis para olhar e experimentar novas visões de futuro, uma sociedade que pudesse acolher a todos como cidadãos de fato e de direito.

A Pedagogia Social, à semelhança da Educação de Adultos, tem sua origem na sociedade industrial (Mollenhauer, 1993, p. 19). Ela atua a partir de uma perspectiva pedagógica junto aos problemas sociais, materializados como situações de risco e vulnerabilidade, abandono e indiferença, que se manifestam nas formas da pobreza, da marginalidade, do consumo de drogas, entre outras. Segundo Caliman (2009, p. 59):

[...] a Pedagogia Social tem como finalidade de pesquisa a promoção de condições de bem-estar social, de convivência, de exercício de cidadania, de promoção social e desenvolvimento, de superação de condições de sofrimento e marginalidade. Tem a ver com a construção, aplicação e avaliação de metodologias de prevenção e recuperação. A figura do educador social emerge como mediador do processo de apropriação dos educandos do seu lugar de ator social. Fazem parte da formação do educador social áreas como: cuidado, planejamento, diagnóstico; proteção das pessoas em situação de vulnerabilidade (os direitos das crianças, jovens, idosos, mulheres, negros); teorias da formação humana; o aconselhamento como arte de ouvir e intervir; as instituições sociais e seu funcionamento. No campo de ação da Pedagogia Social, podemos citar intervenções pedagógicas desenvolvidas no âmbito dos sistemas penitenciários (público adulto), cumprimento de medidas socioeducativas (juventude) e o sócio educação (crianças).

Essas intervenções exigem uma dinâmica educativa específica, na perspectiva do desenvolvimento humano junto a um sistema de garantia e acesso de direitos. Exemplo disso é o trabalho desenvolvido pelos Círculos Operários, cuja raiz histórica é originada nos Movimento Social de Educação Popular e, na atualidade, assume características da Pedagogia Social, quando opta pelo desenvolvimento de programas e projetos voltados para a intervenção socioeducativa e desenvolvimento local.

López (2009) procura associar a Pedagogia Social e a Educação de Pessoas Adultas (EPA) a uma perspectiva de desenvolvimento humano sustentável, aludindo às potencialidades que esta modalidade de educação pode oferecer em termos de inserção e de participação na sociedade global de conhecimento. A Pedagogia Social na Espanha, por exemplo, com a atenção da comunidade científica pedagógica envolvida nas discussões referentes à teoria e à práxis, se estruturou em torno de três eixos: educação de adultos, incluindo a terceira idade, inserção e adaptação social e ação socioeducativa (Sáez, 1994).

As aproximações entre Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e Pedagogia Social, sugerem a dimensão do social como locus8 da prática e o popular como a perspectiva e projeto. Cabem, por isso, algumas reflexões sobre esses dois adjetivos para a educação que, conforme nosso argumento pode contribuir para revisar o entendimento da EJA.

Para Castel (1998), a questão social seria mais uma inquietação quanto à capacidade de manter a coesão de uma sociedade. O autor refere que "a questão social se põe explicitamente às margens da sociedade e questiona o seu conjunto." Pinheiro e Dias (2009) confirmam as palavras de Castel (1998, p. 4) e acrescentam que. "[...] o lugar do social é visto entre organização política e o sistema econômico, deixando clara a necessidade de construir sistemas de regulação não-mercantil com o objetivo de tentar preencher este espaço [...]" Na América Latina a questão social e as suas consequências problemáticas se misturam na diferença das relações sociais em suas dimensões econômicas, política, culturais, entre outras. Isto configura uma forma de desigualdade extrema e com profundos impactos sobre a vida cotidiana (Oliveira, 2010). A apropriação desigual do produto social se materializa de diversas formas: Desemprego; analfabetismo; fome; violências; pobreza extrema, entre outras. Nesse contexto, constituiu-se o lugar do social com objetivo de intervir nas expressões cotidianas do trabalho, da família, da habitação, da saúde, da assistência social e do acesso a bens e serviços públicos. Junto com o adjetivo social (de Pedagogia Social), colocamos o adjetivo popular (de Educação Popular), sinalizando a perspectiva pela qual se deseja compreender a questão social. Faz-se necessário reconhecer que nos últimos anos houve deslocamentos na compreensão do popular (Mejia, 2006; Wanderley, 2009).

Assim como os centros de poder se modificam, movimentam-se também as suas periferias. Quer usemos as metáforas de centro e margem, norte e sul, desenvolvido e subdesenvolvido (ou em desenvolvimento), opressor e oprimido, hegemônico e contra hegemônico, todas elas apontam divisões e desigualdades sociais. O popular, conforme a nossa compreensão de Educação Popular indica o lado "fraco" desses binômios, ou seja, daqueles que desejam promover mudanças e que, como se sabe, constituem a maior parte do público da EJA.

CONCLUSÃO

Os jovens e adultos que procuram os programas de ensino fundamental nunca tiveram acesso à escola, vivendo o estigma so-

cial da condição de analfabetos, ou a frequentaram por curtos períodos, nela percorrendo uma trajetória descontínua, marcada por experiências de insucesso e exclusão igualmente estigmatizadoras. Por esse motivo, um aspecto fundamental da inserção de jovens e adultos nesses programas é o fortalecimento de sua autoestima, a afirmação de sua identidade como cidadãos de direitos e como seres produtivos e criativos, intelectualmente capazes, detentores e produtores de cultura. A recuperação da autoestima, da identidade pessoal e cultural e o reconhecimento mútuo dos educandos envolve a rememoração de suas histórias de vida, de seus projetos e expectativas.

Vale lembrar que o aluno não deve ser forçado a expor sua situação pessoal, mas sim ser estimulado a fazê-lo como um meio de integrar-se ao grupo. Em turmas heterogêneas, é provável que esse processo faça emergir conflitos entre diferentes modos de ser. A diversidade de características dos educandos, que muitas vezes é vista como um obstáculo ao processo de ensino-aprendizagem deve ser encarado como uma oportunidade para que o educador enfrente com o grupo os preconceitos e discriminações sociais, desenvolvendo valores e atitudes de solidariedade e tolerância perante as diferenças de gênero, geração, etnia e estilo de vida.

Na recuperação das histórias de vida dos alunos, tem papel importante à valorização das tradições culturais e do saber prático que os educandos detêm. Adquiridos na vivência familiar, comunitária ou profissional, esses saberes são de extrema importância para a relação dos alunos com o meio físico e social; eles não podem, portanto, ser ignorados ou desqualificados frente aos conhecimentos transmitidos pela escola.

O desafio que se apresenta ao professor é o de estabelecer conexões entre esses dois universos de conhecimento, permitindo que o aluno amplie suas possibilidades de atuação, fortalecendo sua autoconfiança. Ao recuperarem suas histórias de vida, os educandos podem localizar data e local de nascimento, os vários locais de moradia, motivos das mudanças realizadas, situação familiar, vida profissional e escolar e tantas outras informações relevantes.

REFERÊNCIAS

BAQUERO, Rute Vivian; FISCHER, Maria Clara Bueno. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: um campo político-pedagógico em disputa. In: Revista Educação Unisinos. v. 5, n. 9 jul./dez. 2004. p. 239-240.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Em campo aberto: escritos sobre educação popular. São Paulo: Cortez, 1995.

BRASIL, Lei n. 11.741 de 16 de julho de 2008. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Curso de formação de alfabetizadores BB educar, textos, complementares, p. 26-57; 2005.

CASTEL, Robert. La inseguridad social. Qué és estar protegido? Buenos Aires: Manantial, 2004.

_____. Metamorfoses da questão social: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS. Parecer n. 11. Brasília, DF: CNE/CEB, 2000.

DECLARAÇÃO de Hamburgo sobre Educação de Adultos e Agenda para o Futuro da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Hamburgo, Alemanha: 1997).

In: Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea (1996-2004). Brasília, DF: Unesco, Mec, set. 2004, p. 41-82 (Educação para Todos).

PIERRO, Maria Clara. Educação de Jovens e Adultos na América Latina e

Caribe: trajetória recente. In: Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008 a.

_____. Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação. In: Educação. Revista do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 395-410, 2008b.

DI PIERRO, M. C. & Haddad, S. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, 14, 108-130. 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 24ª Ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2002.

HADDAD, Sérgio. et al. Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA: Um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. Editora Global, São Paulo, 2007.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. In: Revista Brasileira de Educação, n. 15, maio/jun./jul./ago. 2000.

HADDAD, Sérgio. Tendências atuais na educação de adultos. Em aberto, Brasília, DF, n. 56, out./dez. 1992.

LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.

MEJÍA J. Marco Raúl. Educación(es) en

la(s) globalización(es). Bogotá: Ediciones desde abajo, 2006.

MOLLENHAUER, Klaus. Einführung in die Sozialpädagogik: Probleme und Begriffe der Jugendhilfe. 10. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, 1993.

OLIVEIRA, Cristiano Benites. A questão social da reciclagem: um estudo sobre reflexividade, desigualdade e articulação de redes sociopolíticas no Rio Grande do Sul. 2010. 162f.

SAEZ, J. (Coord.). El educador social. Murcia: Universidade de Murcia, 1994.

SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de Souza; MOURA, Rogério Adolfo de. Pedagogia Social. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

SOUZA, João Francisco de. Uma proposta pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos como resultado de experiência e revisão de sua História. In:

Revista Fênix, n.1, p. 4-16, 2003.

HORTA NA ESCOLA

ALINE DE SOUZA FELIX BOZZO

RESUMO

Este artigo mostra a relação entre educação, saúde, meio ambiente e o potencial para desenvolver trabalhos que possam colaborar no processo de ensino-aprendizagem. A horta escolar oferece diversos benefícios, e a partir dela é possível trabalhar com temas relacionados à educação ambiental, saúde, alimentação e outros. Além disso, a horta pode ser um espaço usado para atividades de várias áreas do conhecimento da educação básica.

Palavras-Chave: Horta; Comunidade; Contribuição.

This article shows the relationship between education, health, environment and the potential to develop work that can collaborate in the teaching-learning process. The school garden offers several benefits, and from there it is possible to work on topics related to environmental education, health, food, and others. Furthermore, the garden can be a space used for activities in various areas of basic education knowledge.

Keywords: Vegetable garden; Community; Contribution.

1. INTRODUÇÃO

A educação tem papel fundamental na formação da sociedade, pois é por meio dela que os indivíduos se desenvolvem como cidadãos. Desta forma, a escola deve proporcionar aos educandos todos os conhecimentos necessários para que estes se desenvolvam de forma integral. Dentre os temas trabalhados na escola, destaca-se a educação ambiental, que deve levar o aluno a tomar consciência de sua responsabilidade pela preservação do meio ambiente, criar hábitos alimentares saudáveis e outros.

Nesse contexto, a horta escolar pode proporcionar um conjunto de vantagens à comunidade escolar, como a abordagem de temas relacionados à educação ambiental e educação para a saúde através dos aspectos nutricionais das hortaliças. Além disso, a horta pode ser um espaço disponível para socialização e para diferentes atividades nas disciplinas trabalhadas na escola.

As atividades ligadas ao uso do solo tais como revolver a terra, plantar, arrancar mato, podar, regar não só constituem ótimo exercício físico como representam uma forma de aprendizado saudável e criativo, tal qual o contato com as coisas da natureza.

Este artigo procura apresentar atividades que despertem o interesse do aluno no cuidado com o ambiente. Além de complementar a merenda escolar, o Projeto Horta pode ser um verdadeiro laboratório ao ar livre para as aulas de Química, Física, Biologia e Matemática. Os alunos aprendem, na prática, temas como nutrientes do solo, luminosidade, temperatura, fotossíntese, desenvolvimento de plantas, a vida dos insetos e medidas de áreas.

Essas experiências ao vivo despertam o interesse pelas aulas. Os estudantes pesquisam e debatem vários assuntos, melhorando assim o aprendizado. Nas atividades que envolvem a horta, as pessoas devem atuar sempre com muita responsabilidade e compromisso. Os alunos devem estar presentes na maioria das etapas e atividades desenvolvidas, tais como: seleção das espécies a serem cultivadas, plantio, cuidados com a horta e colheita. Os professores devem auxiliar os alunos no desenvolvimento e manutenção da horta e na supervisão dos trabalhos. Podem também elaborar estratégias que permitam trabalhar os conteúdos numa visão interdisciplinar.

Segundo Nogueira (2005) a horta na escola pode servir como fonte de alimentação e atividades didáticas, oferecendo grandes vantagens às comunidades envolvidas, como a obtenção de alimentos de qualidade a baixo custo e também o envolvimento em programas de alimentação e saúde desenvolvidos pelas escolas.

2. O TRABALHO COM HORTA NA ESCOLA

Construir uma horta na escola é uma atividade que oferece múltiplas possibilidades de estudos e aprendizagens em diferentes áreas do conhecimento, socialização entre alunos, professores e comunidade e melhora a convivência escolar, pois a vivência fora da sala de aula amplia e melhora as relações interpessoais. Também se constitui em uma fonte rica de construção de saberes, aliando a teoria do conhecimento entre diferentes áreas com a prática, possibilitando ao aluno um aprendizado eficaz para a vida.

O trabalho com a Horta Escolar, além de criar possibilidades de estudos e pesquisas na sala de aula, de acordo com a BNCC (2018), a escola também deve incluir temas da vivência dos alunos para o desenvolvimento de atividades. Um dos seus objetivos é contribuir para desenvolver hábitos alimentares saudáveis, com a inclusão de verduras e legumes na merenda escolar, como tam-

bém ampliar as relações com a comunidade. O excedente da produção será distribuído à comunidade escolar, bem como também os excedentes das mudas serão distribuídos aos alunos e demais membros da comunidade, incentivando-os a iniciarem pequenas hortas em seus quintais. Freire (1996), a esse respeito, acrescenta que a escola auxilia o educando na construção do seu caráter.

Dias (2004) comenta que a EA deve chegar a todas as pessoas, onde elas estiverem - dentro e fora das escolas, nas associações comunitárias, religiosas, culturais, esportivas, profissionais etc. Ela deve ir aonde estão as pessoas reunidas. Os conhecimentos devem tratar das suas realidades sociais, econômicas, políticas, culturais e ecológicas. EA deverá informar sobre a legislação ambiental, sobre os mecanismos de participação comunitária, a fim de que, organizados, possam fazer valer os seus direitos constitucionais de cidadãos, de ter um ambiente ecologicamente equilibrado e, conseguentemente, uma boa qualidade de vida. E que EA deverá promover o resgate e a criação de novos valores, compatíveis com o novo paradigma do desenvolvimento sustentável.

O desenvolvimento do projeto será importante para todos os envolvidos: os professores porque disporão de um instrumento de ensino que associa a teoria à prática, aos alunos, pois terão oportunidade de desenvolver uma atividade lúdica, aprender o manejo de uma horta, conhecimento que levará para a vida cotidiana e o mais importante, aprender a ter uma alimentação saudável. Estes benefícios se estenderão aos familiares dos alunos e também à comunidade onde a escola está inserida.

Um número crescente de educadores tem refletido e buscado cumprir o papel de desenvolver o comprometimento das crianças com o cuidado do ambiente escolar. A reflexão sobre o ambiente que nos cerca e o repensar de responsabilidades e atitudes de cada um de nós, gera processos educativos ricos, contextualizados, significativos para cada um dos grupos envolvidos.

Hortas escolares são instrumentos que, dependendo do encaminhamento dado pelo educador, podem abordar diferentes conteúdos curriculares de forma significativa e contextualizada e promover vivências que resgatam valores. Encontramos formas de vida, recursos de vida, processos de vida. A partir dela podemos reconceitualizar nosso currículo escolar. Ao construí-lo e cultivá-lo podemos aprender muitas coisas.

2.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

São vários os autores que apresentam a horta inserida no ambiente escolar como um laboratório vivo que possibilita o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas em educação ambiental e alimentar que auxiliam no processo de ensino/aprendizagem, estreitando relações com a promoção do trabalho coletivo e cooperado entre a comunidade escolar, como explica Morgado (2008) ao afirmar a importância que ganha as hortaliças, quando são frutos do trabalho dos próprios alunos.

Como bem observa Cribb (2010) a implantação de uma horta escolar se torna um espaço para uma Educação Ambiental, concebida como elemento de transformação social e apoiada no diálogo e no exercício da cidadania.

E como específica Rodrigues; Freixo (2009) comportamentos ambientalmente "corretos" devem ser aprendidos na prática, no cotidiano da vida escolar, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis.

Segundo Fetter e Mulher (2008) a educação pela horta escolar une a teoria e a prática de forma contextualizada levando à comunidade escolar princípios como horticultura orgânica, compostagem, formas de consumo dos alimentos, propriedades físicas, químicas e biológicas do solo, relação campo-cidade, entre outros.

O que nos leva a acreditar que através de uma horta escolar estaremos desenvolvendo uma sociedade sustentável e ensinando a toda comunidade estudantil a importância do fornecimento de produtos provenientes dos recursos naturais com o intuito de se obter uma alimentação mais saudável, bem como sensibilizar os alunos quanto às questões relacionadas com a educação alimentar e a educação ambiental.

2.2 OS BENEFÍCIOS DA HORTA NA ESCOLA

Ter uma horta na escola oferece aos alunos o contato com a natureza, ao lidar com a terra, com as plantas, as frutas, as verduras e os legumes, e também os ensina o funcionamento do processo de plantio e colheita dos alimentos que consomem.

As crianças que vivem nos centros urbanos se distanciaram da natureza e dos hábitos naturais, por isso cultivar uma horta na escola pode ajudá-las a se reconectar com a natureza e se interessar por ela.

Com isso, entendem a importância de preservar o meio ambiente e de adotar práticas sustentáveis para a manutenção dos recursos naturais, essenciais para nossa vida no planeta.

... a Educação Ambiental, como perspectiva educativa, pode estar presente em todas as disciplinas, quando analisa temas que permitem enfocar as relações entre a humanidade e o meio natural, e as relações sociais, sem deixar de lado as suas especifici-

dades. (REIGOTA, 2001, p. 25).

O cultivo de uma horta na escola promove a consciência socioambiental nas crianças, que requer responsabilidade na atuação do ser humano sobre a natureza, visando diminuir os impactos e melhorar as condições de vida no planeta.

Os alimentos produzidos também podem ser utilizados no preparo das refeições na escola, o que gera economia nas compras e garante a qualidade do que está sendo consumido.

Ter contato com uma horta e aprender sobre como os alimentos são cultivados estimula as crianças a terem uma alimentação mais saudável, com frutas, verduras e legumes, plantados por elas, o que aumenta a satisfação em consumir esses alimentos.

Além da alimentação, o contato com elementos da natureza faz bem para a saúde mental das crianças, contribui com a redução do estresse, da ansiedade, do déficit de atenção e da hiperatividade, muitas vezes causados pelo excesso de telas e pelo confinamento.

Construir coisas com as próprias mãos, e vê-las alcançar um bom resultado, também contribui com o aumento da autoestima das crianças, que se sentem orgulhosas de si mesmas e ganham confiança ao realizar as demais atividades escolares, pois acreditam que são capazes!

Construir a horta também demanda atividade física, estimulando os alunos a se movimentar e realizar esforço ao manusear as ferramentas e materiais necessários, em vez de permanecerem sentados por longos períodos na sala de aula.

O contato com a natureza permite o desenvolvimento biopsicossocial da criança, que estabelece uma interação saudável entre ela e o meio em que vive, e a horta podem ser considerados parte integrante de aspectos sociais, psicológicos e biológicos do indivíduo.

Para Cribb (2010), a horta escolar é o espaço propício para que as crianças aprendam os benefícios de formas de cultivo mais saudáveis. Além disso, aprendem a se alimentar melhor, pois como se sabe, as crianças geralmente não gostam de comer verduras e legumes e o fato de cultivar o alimento que levarão para casa os estimula a comê-los, especialmente quando conhecem a origem dos vegetais e sabem que são cultivados sem a adição de insumos químicos.

2.3 COMO FAZER UMA HORTA NA ESCOLA?

Preparo dos canteiros

Após definir o local de plantio junto à coordenação da escola, é importante preparar o espaço. O primeiro passo é limpar o terreno e, depois, revolver o solo. Para semeadura de alguns tipos de hortaliças é recomendado acrescentar adubo antes do plantio direto, portanto, se faz necessárias várias pesquisas sobre as variedades que serão cultivadas.

Lembre-se de definir as “ruas” dos canteiros, que vão facilitar a locomoção na horta e auxiliar com o escoamento da água, para que o solo não fique encharcado após as regas.

Hortinha em vasos

Nas escolas em que não há espaço, o cultivo em vasos e jardineiras é a melhor forma de desenvolver o projeto. É fundamental escolher bem o local para posicionar os recipientes, pois as hortaliças costumam demandar, no mínimo, 4 horas de sol direto por dia, e atentar-se para os furos e a camada de drenagem, que evitam o acúmulo de água perto das raízes.

Escolha das sementes ou mudas

Essa decisão pode ser coletiva e envolver toda a turma. Sugerimos uma pesquisa para descobrir o desenvolvimento das hortaliças e época do plantio, e também quais variedades são favorecidas pelo clima da região

A escolha também pode ser temática: além das hortaliças, há flores comestíveis e plantas alimentícias não convencionais, conhecidas como PANCs.

Cada tipo de cultivo exige cuidados específicos, pois as preferências de solo, luminosidade e frequência de regas variam de cultura para cultura.

Preparo das sementes

Se a intenção for utilizar sementes para a horta, verifique as recomendações de plantio, pois para algumas é preciso utilizar sementeiras. Depois que germinarem, façam o transplante para o local definitivo quando atingirem a altura recomendada.

Os materiais utilizados na horta podem ser: mudas de plantas; sementes de hortaliças; regador; terra preta; adubo; pneus e ferramentas (pá, boca de lobo, enxada etc.).

Ferramentas

As ferramentas mais comuns que podem ser usadas numa horta são: colher, ancinho, enxadinha, regador, mangueira, enxada, enxadão. Se você não tem todas, pode aproveitar algum material disponível que tem em

casa e fazer suas próprias ferramentas, ou mesmo substituir algumas.

Sementeira

É o local onde se planta as sementes de algumas hortaliças para obter as mudas que serão transferidas para o canteiro. A sementeira é muito importante porque o bom desenvolvimento das plantas vai depender da qualidade das mudas. A sementeira de uma horta doméstica pode ser feita na ponta de um canteiro comum, geralmente 2 ou 3 m² de canteiro são suficientes.

Veja alguns cuidados importantes para fazer uma sementeira:

Usar uma parte de terra, uma parte de esterco (composto orgânica) e duas partes de areia. Misturar bem e peneirar.

Não usar adubo químico na sementeira.

Fazer sulcos ou reguinhos, com a terra já umedecida, de 10 em 10 centímetros de distância, com 1 a 2 centímetros de fundura para colocar as sementes. Os reguinhos devem ficar atravessados na sementeira.

Semear a quantidade necessária de sementes, de acordo com o seu canteiro e o número de mudas que deseja.

Para cobrir as sementes nos reguinhos, peneirar em cima da sementeira uma camada fina de terra.

Cobrir a sementeira com saco ou capim.

Logo após as mudinhas nascerem, levantar esta cobertura e firmar com forquilha de madeira.

A posição da sementeira deve ser atravessada em relação ao sentido do sol.

Regar duas vezes ao dia, de manhã e à tarde.

Arrancar o mato sempre que for preciso.

Molhar bem a sementeira quando for retirar as mudas.

Tirar as mudas quando as plantinhas tiverem 4 a 6 folhas.

Usar uma colher comum ou colher de transplante para tirar as mudas.

As raízes não devem ser prejudicadas.

Plantio

O plantio no canteiro pode ser feito de três formas. Veja as instruções para os diferentes tipos de plantio:

Plantio de Mudas:

Neste tipo de plantio são usadas as mudas de alface, couve, tomate, repolho, almeirão, cebola, pimentão etc. Vindos da sementeira.

As mudas devem ser escolhidas sempre preferindo as mais fortes e sadias e devem ser retiradas da sementeira, se possível, com a terra.

Mas, de 8 a 10 dias antes de transferir as mudas, o canteiro deve receber adubação orgânica e química. Você deve misturar à terra do canteiro 3 a 4 litros do composto orgânico (esterco) e 10 colheres das de sopa (100 gramas) do adubo, para cada metro quadrado de canteiro.

As mudas não devem ser enterradas de mais na terra, 30 centímetros de espaçamento uma da outra e 2 a 3 centímetros de profundidade. Aperte um pouco para ficar firme.

As raízes das mudas não podem ficar dobradas. Mudas com raízes tortas ou quebradas não devem ser aproveitadas.

O transplantio deve ser feito à tardinha, com o tempo fresco.

Após o plantio, todas as mudas devem se regadas.

Vinte e cinco dias depois da mudança das mudas, regar com salitre ou sulfato de amônia, sempre à tardinha, usando: 1 (uma) colher das de sopa para cada 10 litros de água, que serão aplicados em cada 1 (um) metro quadrado de canteiro. Em seguida, regar bem com água limpa para evitar que as folhas fiquem queimadas.

Plantio Direto no Canteiro:

Costuma-se plantar diretamente no canteiro as sementes de cenoura, rabanete e beterraba.

Este tipo de plantio é feito em metro corrido (linear), em fileiras, pelo canteiro, mantendo distância de 20 a 30 centímetros entre as fileiras.

Porém, de 8 a 10 dias antes da semeadura, você deve adubar o canteiro com composto orgânico (esterco) e adubos químicos: misturar na terra do canteiro 3 a 4 litros de esterco e 10 colheres das de sopa (100 gramas) do adubo para cada metro quadrado da área.

Antes de semear, abrir os sulcos ou linhas com a fundura de 2 a 3 centímetros.

É comum neste tipo de plantio nascer um número maior de plantas em um mesmo local. Quando isto acontecer, fazer o desbaste, tirando as plantas mais fracas e obedecendo o espaçamento.

Vinte e cinco dias após o plantio, espalhar, para cada metro corrido, 1 (uma) colher das de sopa (dez gramas) de sulfato de amônia ou salitre do Chile ou adubo químico. O adubo deve ser jogado entre as fileiras do canteiro.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inserida no ambiente escolar, a horta se torna um laboratório vivo que possibilita além de estreitamento das relações através do trabalho coletivo, possibilita o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas em educação ambiental e alimentar, unindo a teoria e prática de forma contextualizada.

A reflexão sobre o ambiente que nos cerca e o repensar de responsabilidades e atitudes de cada um de nós, gera processos educativos ricos, contextualizados, significativos para cada um dos grupos envolvidos. Neste contexto, o cultivo de hortas escolares pode ser um valioso instrumento educativo, auxiliando no processo de ensino aprendizagem. O contato com a terra no preparo dos canteiros e a descoberta de inúmeras formas de vida que ali existem e convive, o encanto com as sementes que brotam como mágica, a prática diária do cuidado – regar, transplantar, tirar matinhos, espantar formigas, plantio, o exercício da paciência e perseverança até que a natureza nos brinde com a transformação de pequenas sementes em verduras e legumes viçosos e coloridos. Estas vivências podem transformar pequenos espaços da escola em cantos de muito encanto e aprendizado para todas as idades.

Segundo Vygotsky (1987), o homem se produz na e pela linguagem, isto é, é na interação com outros sujeitos que formas de pensar são construídas por meio da apropriação do saber da comunidade em que está inserido o sujeito. A relação entre homem e mundo é uma relação mediada, na qual, entre o homem e o mundo existem elementos que auxiliam a atividade humana. Estes elementos de mediação são os signos e os instrumentos. O trabalho humano, que une a natureza ao homem e cria, então, a cultura e a história do homem, desenvolve a atividade coletiva, as relações sociais e a utilização de instrumentos. Os instrumentos são utilizados pelo trabalhador, ampliando as possibilidades de transformar a natureza, sendo assim, um objeto social.

Por fim, a proposta de se adotar o cultivo da horta educativa na instituição, será uma maneira de proporcionar aos alunos uma alimentação saudável com a prática da Educação Ambiental, demonstrando a importância de se cuidar do meio ambiente, melhorando a qualidade de vida da comunidade escolar, além de divulgar o conhecimento sobre a necessidade de intervenção humana na busca de soluções para a reconstrução de uma melhor visão de mundo com novas estratégias de ação e conservação.

É notório que a horta contribui para um ensino e aprendizagem, tanto para inserção ao consumo das hortaliças como para uma consciência ambiental e sustentável, cabendo ao educador buscar informações específicas e mãos à obra.

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.

CRIBB, S. L. S. P. A horta escolar como elemento dinamizador da educação ambiental e de hábitos alimentares saudáveis. In: Anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2007, Florianópolis. VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis, 2007.

CRIBB, S.L.S.P. Contribuições da educação ambiental e horta escolar na promoção de melhorias ao ensino, à saúde e ao ambiente. REMPEC - Ensino, Saúde e Ambiente .2010.

DIAS, Genebaldo. Educação Ambiental: princípios e práticas. 9ª edição. São Paulo: Gaia, 2004.

FETTER, I. S; MULLER, J. Agroecologia, Merenda Escolar e Ervas Medicinais Resgatando Valores no Ambiente Escolar. 2008. Disponível em:< http://www6.ufrgs.br/seeragroecologia/ojs/sitemap. php> Acesso em 20 jul. 2023.

MORGADO, F; S. A Horta Escolar na Educação Ambiental e Alimentar: Experiência do Projeto Horta Viva nas Escolas Municipais de Florianópolis, 2008. Disponível em: http://www.extensio.ufsc.br/20081/A-hortaescolar.pdf> Acesso em 23 jul. 2023.

NOGUEIRA, W.C.L. Horta na escola: uma alternativa de melhoria na alimentação e qualidade de vida. In: ENCONTRO DE EXTENSÃO DA UFMG, 8, 2005, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 2005,

NOZOMU, Makishima et al. Projeto horta solidária: cultivo de hortaliças. Jaguariúna: Embrapa Meio Ambiente, 2005. Acesso em jul/2023.

REIGOTA, M. O que é educação ambiental. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

ROCHA, Aurea Pinheiro. Horta Escolar: a interseção entre educação ambiental e ensino de ciências. Monografia de Licenciatura, Departamento de Ciências Biológicas. Universidade Federal Fluminense: Niterói, 2009. Acesso em jul./2023.

RODRIGUES, I. O. F.; FREIXOS, A. A.

Representações e Práticas de Educação Ambiental em Uma Escola Pública do Município de Feira de Santana (BA): subsídios para a ambientalização do currículo escolar. Rev. Bras. de Ed. Ambiental, Cuiabá, v. 4, p. 99-106, 2009.

VYGOTSKY, LEV S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ARTES VISUAIS NO CONTEXTO DOS COMPONENTES CURRICULARES

ANDREIA FERNANDES RIBEIRO DO NASCIMENTO

RESUMO

O objetivo do trabalho foi diagnosticar a importância das Artes Visuais no contexto de todos os componentes curriculares, para a formação de um ser humano sensível, com senso estético e crítico. Teve como principais objetivos proporcionar mais interesse no ensino das Artes Visuais; despertar a interação da arte com as outras disciplinas e conhecer a importância da arte nos movimentos sociais. Estudar arte e fazer sua correlação com outras disciplinas é possível e ao mesmo tempo difícil pela dificuldade que a grande maioria dos professores tem em trabalhar interagindo suas disciplinas e suas experiências com os colegas e principalmente com os alunos.

Palavras-chaves: Artes Visuais. Currículo. Ensino.

INTRODUÇÃO

Muito se fala de interdisciplinaridade, mas na prática pouco acontece. Muitos professores não gostam que haja intervenções de outras disciplinas à sua. Outros não gostam de trabalhar em grupo e, para a escola trabalhar de forma interdisciplinar, na maioria das vezes, é feito um projeto. Todos querem trabalhar como pequenas gavetas que são abertas uma de cada vez. Falta aos professores conhecimento sobre interdisciplinaridade e multidisciplinaridade. No que se refere ao ensino da arte, esse processo torna-se mais difícil e desgastante. O Brasil não é um país que valoriza a cultura de forma geral, nem mesmo a sua própria cultura.

O objetivo geral da pesquisa foi diagnosticar a importância das Artes Visuais no contexto de todos os componentes curriculares, para a formação de um ser humano sensível, com senso estético e crítico. E como objetivos específicos: Proporcionar mais interesse no ensino das Artes Visuais; Despertar a interação da arte com as outras disciplinas e conhecer a importância da arte nos movimentos sociais.

A justificativa para a pesquisa foi estudar arte e fazer sua correlação com outras disciplinas é possível e ao mesmo tempo difícil pela dificuldade que a grande maioria dos professores tem em trabalhar interagindo suas disciplinas e suas experiências com os colegas e principalmente com os alunos.

Em todo o mundo, assim como no Brasil, um país colonizado, a arte é considerada um exercício praticado pelas elites, assim como só faz arte quem tem o dom, mas deixa-se de lado o fato de que o "dom" é uma habilidade que pode ser trabalhada com o aluno, em forma de criatividade, que pode ser desenvolvida. Na verdade, o que existe é uma falta de informação de como trabalhar arte interagindo com todas as disciplinas.

O método utilizado é o dedutivo, começando com pequenos textos de filosofia e arte, e, nesta última, sempre utilizando textos com imagens. Textos e imagens servirão como amostra da pesquisa para ver qual o interesse dos professores em trabalhar a interdisciplinaridade e ainda, tornar a filosofia uma disciplina acessível a todos.

ARTES VISUAIS E OUTROS COMPONENTES CURRICULARES

Falar de como as artes visuais podem ser inseridas nos componentes curriculares é falar de interdisciplinaridade e esta é uma palavra ou uma metodologia que assusta a maioria dos professores, diretores e coordenadores. Talvez porque seja uma metodologia onde todo o corpo docente e discente trabalha junto ou por falta de conhecimento e por não querer ter um pouco mais de trabalho na organização das tarefas.

Geralmente se trabalha a interdisciplinaridade só em projetos. Na verdade, nem se sabe muito bem a definição de interdisciplinaridade e multiculturalidade: Interdisciplinaridade indica a inter-relação entre mais disciplinas sem que nenhuma se sobressaia sobre as outras, mas que se estabeleça uma relação de reciprocidade e colaboração, com o desaparecimento de fronteiras entre as áreas do conhecimento. A multiculturalidade indica a existência de um trabalho entre muitas disciplinas, sem que estas percam suas características ou suas fronteiras.

"Para o educador que se interessa e pretende trabalhar nessa linha, as ferramentas para que um trabalho interdisciplinar seja bem sucedido requer, por parte do professor, espirito de equipe, aceitação de suas limitações diante de novos conhecimentos, atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que o leva à troca, ao diálogo com outras pessoas ou consigo mesmo, atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, estar aberto para desvendar novos saberes, atitude de desafio perante o novo, desafiar e redimensionar o velho, atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidos, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida." (BARBOSA, 2003, pág. 106).

Diante das afirmativas de Barbosa, torna-se difícil trabalhar a interdisciplinaridade porque nem todas as pessoas estão dispostas a se autoavaliar para que haja uma mudança em suas vidas. O perfil do professor que vai trabalhar com a interdisciplinaridade está longe de ser aquele em maioria nas escolas. Reconhecer as limitações à frente de novos conhecimentos, ter humildade para dizer que não sabe ou que não compreendeu como trabalhar um conteúdo que não seja o seu é uma atitude que não é muito encontrada entre os professores.

Tem-se observado uma grande falta de motivação por parte dos docentes e discentes, o que prevalece é uma pedagogia conteudista, uma centralização de poder por parte da direção, no sentido de não ouvir, na maioria das vezes, as sugestões dos professores.

"Perto da minha classe tinha uma mangueira, na casa do doutor Libâneo. Quando aquela mangueira estava florida eu dizia: Gente, primeiro vocês fechem os olhinhos. Todo mundo... olhem, sintam. O que vocês estão sentindo?" "Perfume".

"De onde? Abram os olhos e vão ver". Eram as flores. Daí você já aproveitava. Era uma gostosura. Ensinava as crianças a verem, a observar. Aí, eu falava para de noite eles olharem um jardinzinho, um vasinho, um bichinho, o ventinho passando entre as folhas... A gente ensinava a sensibilidade para eles. Eu não seguia norma, dava português e matemática. Às sextas e sábados para descansar, eu dava ciências, artes, ginástica. Dávamos tudo. Mas não dava história isolada de geografia. "Pro primário não dá" (ARCHANGELO, 2006, pág. 61).

O relato da professora Maria, professora que trabalhou até 1975, é emocionante. A forma como ela soube usar tão bem sua intuição, porque em Itapetininga, cidade de onde ela é talvez não se trabalhasse com interdisciplinaridade, mas ela trabalhava, além de despertar nos alunos a sensibilidade, o exercício do olhar, ver de olhos fechados. Segundo a professora Maria, para descansar ela dava ciências, artes e ginástica, mas artes ela já tinha ensinado, despertado seus alunos, pois arte não se ensina se desperta. O que se ensina em artes é a teoria e a técnica, já a sensibilidade precisa ser despertada, sentida como o perfume das flores da mangueira, olhada, como os vasinhos que ela sugeria que seus alunos observassem. Essa professora já trabalhava a interdisciplinaridade e hoje, com tantos recursos, tanto no campo do conhecimento como no da tecnologia, torna-se cada vez mais difícil trabalhar em conjunto.

Ensinar arte, filosofia, sociologia e outros componentes curriculares que exigem que o aluno pense, critique, formule um pensamento, tenha um censo crítico, é quase impossível, a mídia impõe uma cultura de gosto duvidoso. Os componentes curriculares citados acima são tidos como de elite, a arte é elite, essa ideia vem desde a colonização do Brasil. Pessoas de classe mais baixa não tinham acesso a uma boa cultura, assim como os negros. Sempre foram importados modelos europeus de pintura, música, moda, cores. Os quadros eram pintados com cores europeias, quando temos um clima tropical e consequentemente mais luz, o que resulta em cores mais fortes.

É possível falar de filosofia, arte e sociologia, desde o Ensino Fundamental, visto que a Educação Brasileira passa por um momento de transição, no qual a atitude filosófica que se deve buscar para melhorar o espaço de educação escolar. A atitude de estranhamento pode ser definida como uma abertura para lidar com a novidade, o desconhecido, o inesperado, o descontinuo do objeto que se quer conhecer, tendo sobre ele um olhar mais crítico e criativo, diferente do habitual.

Da atitude de não aceitar o que é dado, o que é imposto, o que é crença e o que é dogma, passivamente nasce a atitude filosófica de estranhamento que pode ser pensada como um dos fundamentos para a concepção de educação crítica e está se fortalece no saber dialogar com a diversidade. Acredita-se que estas novas atitudes contribuam para a formação de ser humano melhor.

O objetivo da interdisciplinaridade na arte é torná-la mais interessante para o aluno e para o professor, que na maioria das vezes, se sente desmotivado e relegado ao segundo plano, dependendo de como a escola vê o ensino das artes. A arte está articulada com todos os componentes curriculares, embora determinados componentes curriculares sejam mais fáceis de serem trabalhados, como História, Geografia e Língua Portuguesa. O uso de materiais concretos proporcionado por outras disciplinas ajuda ao aluno na compreensão e no interesse pelo ensino das artes visuais. Conforme BUORO, 2003, p. 16,

A interdisciplinaridade na arte desenvolve no aluno a percepção visual do mundo e da obra de arte, ampliando seu repertório visual e gráfico, contribuindo para a construção de um olhar crítico no exercício de sua cidadania.

A impressão que se tem é a de que se perguntassem aleatoriamente a opinião de pessoas sobre a arte dever ou não - e o porquê - ser disciplina obrigatória em todas as séries do ensino fundamental e médio, provavelmente teria muitos posições contrárias a esse ensino. A situação seria diferente se, em vez de arte, perguntássemos sobre outras áreas do conhecimento como Português, História ou Ciências. "Sei que não convivo sozinha com essa impressão: muitos alunos, artistas e professores da área e de áreas afins

confirmam essa ideia". (Tourinho, 2003, pág. 27). A afirmativa de Irene Tourinho é presenciada pelos professores de arte-educação todo início do ano letivo e mesmo durante todo o ano.

Muitos são os autores que se debruçam sobre o ensino da arte, mostrando em suas pesquisas a importância que a arte tem na formação do ser humano, contribuindo para seu desenvolvimento em qualquer área que ele venha atuar.

O ensino da arte é visto também como forma de recreação, de lazer e de divertimento, além de artifício para a ornamentação da escola. A arte ainda é vista como benefício oferecido para acalmar, resignar e descansar os alunos das disciplinas consideradas "sérias", importantes e difíceis.

A Filosofia e a Arte são exemplos de disciplinas com longa história de lutas, tanto pela conquista de espaço como pela manutenção, ampliação e tempo de espaço na escola.

A interdisciplinaridade é um dos caminhos para a valorização do ensino da arte.

Segundo BUENO (2003, pág. 23), "o trabalho das artes plásticas na escola é colocado em segundo plano pelos pais. Os pais sentem-se ansiosos com a alfabetização dos filhos e não sabem muito bem a finalidade das aulas de artes. Por esses motivos, o aluno em processo de alfabetização mostra menor interesse e capacidade de expressão espontânea por meio da arte".

As disciplinas citadas são exemplos perfeitos para um trabalho interdisciplinar ou multidisciplinar, mas os professores de outras disciplinas não têm interesse em trabalhar com arte, ou por ser uma atividade trabalhosa ou por falta de interesse, valorização e conhecimento. A interdisciplinaridade, na maioria das vezes, é trabalhada somente em projetos.

A ansiedade dos pais, seguida da desvalorização das aulas de arte, vão se estender por todo o ensino fundamental e ensino médio.

Muitos são os autores que se debruçam sobre o ensino da arte, mostrando em suas pesquisas a importância que a arte tem na formação do ser humano, contribuindo para seu desenvolvimento em qualquer área que ele venha atuar.

Cada um defende uma teoria que no final leva sempre para o mesmo caminho, mostrar que o ensino da arte é importante para o desenvolvimento do aluno.

Uma das maiores escritoras e incentivadora da valorização da arte nas escolas é Ana Mae Barbos. Além de outros profissionais de igual valor, ela defende a arte nas escolas, com seriedade e com boa preparação dos professores. Em seus livros mais antigos ela fala da diferença entre Brasil e Estados Unidos, e esta diferença continua ainda hoje: nos Estados Unidos, a política educacional preocupa-se com o qualitativo da educação, enquanto nós ainda enfrentamos o problema quantitativo. Nós precisamos não só de melhores escolas, mas de uma maior quantidade de escolas.

Apesar da obrigatoriedade da arte no currículo tenha sido determinado pela Lei nº 5.692, de 1971, ainda temos no Brasil escolas que não têm artes no currículo.

Professores de Escola Pública no DF recebem inúmeros alunos nesta situação.

Conforme Ostrower (1994, pág. 56), "a criação não é atributo só das artes, a criação está presente em todos os nossos atos. Assim como o próprio viver, o criar é um processo existencial".

Fayga, por sua vez, defende o estudo da composição dos desenhos e pinturas, e estuda os símbolos infantis, concluindo que a criatividade é intuitiva.

A afirmação "A criação é um processo existencial" é a conclusão de Fayga no livro Universos da Arte, resultado de uma oficina dada por ela em uma gráfica. A princípio ela falou superficialmente sobre alguns artistas e mostrou como era feita a composição de cada quadro pelo artista. E, para sua surpresa, os operários começaram a se interessar pelo assunto e descobriram que também podiam criar. O processo de criação é doloroso, cheio de dúvidas e, nesses momentos, os processos existenciais aparecem.

Ao final, todos os estudiosos da Educação Artística defendem maior respeito e valorização no ensino, boa formação do professor e que este saiba como tratar o princípio do ensino da arte para crianças, e não o transformar, futuramente, em um mero reprodutor de obras de arte.

Educação e instrução nascem com o surgimento do Homem. Ao longo da História educação e instrução foram se moldando aos períodos históricos e aos interesses destes.

Dar uma definição para os fins educativos é também definir a sociedade, a cultura e o Homem que se quer promover. Educar é, na verdade, cultivar a criança para dela fazer um cidadão. Toda imagem do Homem é uma imagem social. Determinar fins para a educação é escolher um tipo de cidadão, de cidadão social, portanto de uma sociedade. Elaborando fins educativos, faz-se a opção der um modelo, ao mesmo tempo de cidadão e de sociedade.

Como o homem não possui um aparelhamento instintivo, como os outros animais, precisa ser socializado para sobreviver. Quer dizer que precisa ser educado pelas pessoas que o rodeiam, a partir dos modelos sociais

daquele grupo, naquele momento histórico.

A educação passou por várias fases até os dias atuais, iniciando pela educação informal até chegar à educação formal, surgindo então a escola.

As várias instâncias da sociedade exercem uma função de educação: a família, a religião, o trabalho, o laser e os meios de comunicação. As ações desenvolvidas por esses grupos são informais, visto que não obedecem a regras explícitas nem são submetidas a rígido controle externo.

A escola desenvolve a educação formal porque surge com a exigência da formação de um grupo instituído especialmente para exercer determinadas atividades. Inclusive especialistas elaboram projetos de ação mais efetiva no âmbito escolar. Na escola a educação é estruturada ou controlada.

A escola institucionalizada, semelhante à que temos hoje, é uma criação da burguesia do século XVI. A Revolução Industrial, iniciada no século XVIII, altera, em alguns aspectos, a escola burguesa: além da formação acadêmica predominantemente humanística, contrapõe a necessidade de formação técnica especializada, além do estudo das ciências, o que contribui para o processo de secularização e democratização do ensino.

No século XX, as reivindicações são por uma escola pública, leiga, gratuita e obrigatória, em que possam ter acesso as camadas menos privilegiadas da sociedade.

Nos séculos XIX e XX, ocorreram três grandes revoluções em teoria educacional. Seus representantes são o alemão Herbart, o americano Dewey e o brasileiro Paulo Freire. Herbart alinha-se com Dewey na valorização da democracia. Dewey é favorável à diversidade e à liberdade. Paulo Freire luta por uma educação em favor do oprimido, para ele os grupos oprimidos devem ganhar espaço na sociedade, à medida que puderem colocar seus vocabulários alternativos e seus jogos de linguagem como elementos também importados para a sociedade.

Concordando com Paulo Freire, a luta pelos grupos oprimidos e menos valorizados deve ser constante, no sentido de uma preparação por parte do professor e da escola, no que se refere ao vocabulário do aluno. Uma das causas da evasão escolar, embora não esteja documentada, é a desvalorização do aluno por parte do professor e dos próprios alunos. Um aluno que vem da zona rural é discriminado pelo linguajar, pelo vestuário e esse é apenas uma das causas. Existe ainda a desvalorização com relação à cor, classe social, higiene, sexualidade, tipo físico etc. Nesse aspecto pode-se dizer que a escola é excludente.

Quanto à instrução, Gomez (1988) ajuda a reforçar a distinção entre instrução e educação, quando afirma que "a instrução trata de um processo para além da transmissão e da troca de um processo para além da transmissão e da troca de conhecimentos evidenciados nas interações que correm no ambiente escolar". Afirma que "conteúdos abordados oficialmente nos currículos, normalmente, são destinados às avaliações escolares e direcionadas à identificação de indicadores de desempenho dos alunos, que podem rapidamente esquecidos".

Embora determinada oficialmente, a escola pode contribuir para que o aluno construa sua autonomia como aprendiz e que aprenda o sentido da participação, do respeito à diferença, da solidariedade, das normas e valores de interação social etc., os quais ultrapassam os muros da escola e são vivenciados ao longo da vida.

Instruir, para a escola, passa a ser um bombardeio de saberes diversos. Os professores, pais e escola estão preocupados com que o aluno aprendeu (decorou). A competitividade começa em casa: boas notas, presentes e viagens fazem parte do contexto escolar do aluno. O aluno não aprende porque quer crescer como ser humano, o aprender tornou-se uma moeda de troca. Os professores, por sua vez, repetem as mesmas aulas durante anos. As várias pedagogias adotadas na maioria das vezes não funcionam e nem saem do papel, no final, resta mesmo a pedagogia tecnicista.

Os alunos hoje não estão preparados para pensar. Galileu disse o seguinte: "Não podes ensinar nada a um homem; podes apenas ajudá-lo a encontrar a resposta dentro dele mesma".

O paradigma escolar mudou. O ensino massificou-se, despersonalizou-se, tornou-se mais confuso e menos pessoal, e dá hoje menos espaço ao indivíduo e ao acompanhamento pessoal do aluno.

Hoje, há muitas fontes de conhecimento, a História nunca viveu um momento com tantos suportes à informação. Mas instrução é muito mais do que acumulação de conhecimento, é o aprender a aprender, aprender a pensar, é treinar o olhar, é ser sensível, é raciocinar sobre a vida, as pessoas e as coisas que os rodeiam.

Desde o nascimento, o homem é submetido a um processo intensivo de aprendizagem que termina somente com sua morte.

3. CONCLUSÃO

Antes da criatividade, é de suma importância saber que tipo de professor está à frente do ensino da arte, assim como em outros componentes curriculares. Os professores se afinam com determinadas linhas pedagógicas e é importante saber como a arte vem sendo ensinada, suas relações com a

educação escolar e com o processo histórico.

A formulação de uma proposta para trabalhar a arte nas escolas exige que se saibam quais os posicionamentos sobre arte e educação escolar estão sendo assumidos por parte da escola e das Secretarias de Educação. Esses posicionamentos implicam também na seleção de linhas teórico metodológicas.

Uma das grandes dificuldades no ensino das artes é torná-la atraente para o aluno, justamente pelo que enumeram Ferraz e Fusari. Os professores não sabem muito bem o que desenvolver em sala de aula, pois o Estado não dá quase, ou nenhuma, importância ao ensino das artes nas escolas, por isso, torna-se difícil proporcionar interesse aos alunos. São salas com número excessivo de alunos, desigualdade de faixa etária, falta de material e sala apropriada, com pia, mesa cavalete, armários para que os alunos não tenham que trazer o material pessoal de casa. Mas não é só essa falta de estrutura que faz as aulas de arte não despertarem desejo de aprender por parte dos alunos.

Conforme foi dito por Ferraz e Fusari é difícil saber o que fazer. Ensinar técnica de desenho e pintura para um aluno que não teve essa habilidade desenvolvida? Assim como a aula ser somente um lazer, a tendência é tornar-se uma bagunça porque também esse aluno não compreende que na aula de arte ele pode trabalhar mais solto, isto é, conversar com seu colega sobre o trabalho dado, dividir o material, trabalhar sozinho, portanto, essa liberdade que o aluno tem é entendida como uma aula onde tudo é permitido, além da falta de compreensão por falta de alguns colegas professores.

O processo intuitivo pode ser entendido como o laissez faire, mesmo sabendo que o processo criativo é intuitivo. A liberação de impulsos reprimidos é voltada para a arteterapia, aliás, nos anos 30, a psiquiatra Nise da Silveira iniciou um belo trabalho de arte com os doentes mentais da Colônia Juliano Moreira. Sua luta contra os eletrochoques e as cirurgias de lobotomia, foi combatida com desenhos, pinturas, esculturas e a colaboração de artistas plásticos da época. O resultado de todo esse trabalho foi o Museu do Inconsciente e, ao longo dos tempos, um olhar mais humano para essas pessoas que vivem à margem da sociedade.

Depois de todas estas alternativas, o que falta por parte dos professores é saber desenvolver a criatividade em suas aulas. É difícil, mas é possível.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Soriano de. FLEITH, Denise de Souza. Criatividade: Múltiplas perspectivas. Editora UnB, 3ª edição.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da Educação. São Paulo. Moderna. 1989.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação. São Paulo: Moderna, 1989.

ARCHANGELO, Ana. O amor e o ódio na vida do professor (passado e presente na busca de elos perdidos). Cortez Editora, 2006.

ARGAN, Giulio Carlo. Arte Moderna, do iluminismo aos movimentos contemporâneos. Editora Schwarcz, 1988.

BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da arte. Cortez Editora, 2ª edição, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. John Dewey e o ensino da arte no Brasil. São Paulo, Editora Cortez. 5ª edição. 2002.

BARBOSA, Ana Mae. Teoria e Prática da Educação Artística. São Paulo, Editora

Cultrix. 1992.

BUORO, Anamélia Bueno. O olhar em Construção. Câmara Brasiliense do Livro. São Paulo, Editora Cortez, 2003.

CARVALHO, Eliane Maria Cherulli. A construção do conhecimento da educação e as Teorias de Aprendizagem. Editora Guanabara. Brasília, 2010.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T., e FUSARI, Maria F. de Rezende e. Arte na Educação Escolar, Cortez Editora, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.

HADJINICOLAOU, Nicos. História da Arte e Movimentos Sociais. Edições 70, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública: A pedagogia críticosocial dos conteúdos. São Paulo. Edições Loyola. 1994

OSTROWER, Fayga. A Criatividade e os processos de criação. São Paulo, Editora Vozes, 1994.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. Editora Guanabara, 4ª edição, 1987.

PORCHER, Louis. Educação Artística: luxo ou necessidade? Summus Editorial, 4ª edição, 1982.

TOURINHO, Irene. Capítulo 2 – Transformações no ensino da arte: Algumas questões para uma reflexão conjunta: Inquietações e mudanças no ensino da arte. 2ª edição. São Paulo, Editora Cortez, 2003.

VIGOSTSKI, L. S. A formação social da mente. Editora Martins Fontes, 6ª tiragem, 2011.

PRÁTICAS PARA DESENVOLVER A LEITURA E A ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO COM O USO DE JOGOS E BRINCADEIRAS

ANGÉLICA RODRIGUES VALENTIN

RESUMO

A alfabetização se tornou um grande dilema ultimamente, percebemos que tem alunos que final do Ciclo I não sabem ler e escrever. Muitos culpam os velhos métodos ditos tradicionais, outros dizem que o professor perdeu a mão com as novas metodologias, todos buscam culpados e o único prejudicado é o aluno. Apesar de todas das controvérsias presentes no processo de alfabetização, percebemos nas séries iniciais em sua maioria aconteceu a superação de práticas tradicionais, nas quais o aluno sai de um mero expectador e passa para protagonista da aprendizagem. Este trabalho vem esclarecer as principais diferenças entre tais práticas, e mostrar como a alfabetização pode acontecer através da prática de jogos e brincadeiras. Percebemos que para alfabetizar o professor deve buscar procedimentos didáticos/ pedagógicos adequados ao processo. Do ponto de vista da construção do conhecimento, torna-se imprescindível enfocar os processos de aprendizagem do sujeito ativo e participativo. Esta forma de ensino traz ao professor o desafio de assegurar a abordagem mais global, e parte de uma perspectiva, que está centrada não no que é transmitido, e sim no que é construído. Este tipo de alfabetização particularmente refere a psicogênese da língua escrita, baseada em Emília Ferreiro e outros pensadores mostrando como envolver a criança no processo de aprender a aprender. Que compreende processo de construção, por parte da criança, do conhecimento sobre a língua escrita. Falaremos sobre o processo de alfabetização dentro da perspectiva da construção do conhecimento e como a escrita pode ter significação para a criança durante a esta fase que está relacionada ao Ciclo de Alfabetização através de jogos e brincadeiras.

Palavras- chave: Alfabetização; Jogos; Brincadeiras; Aprendizagem.

ABSTRACT

Literacy has become a big dilemma lately, we realize that there are students who, at the end of Cycle I, do not know how to read and write. Many blame the old so-called traditional methods, others say that the teacher lost his grip with the new methodologies, everyone is looking for culprits and the only one harmed is the student. traditional practices were overcome, in which the student leaves a mere spectator and becomes the protagonist of learning. This work comes to clarify the main differences between such practices, and to show how literacy can happen through the practice of games and games. We realize that in order to teach literacy, the teacher must seek appropriate didactic/pedagogical procedures for the process. From the point of view of knowledge construction, it is essential to focus on the learning processes of the active and participatory subject. This form of teaching brings the challenge to the teacher to ensure the most global approach, and part of a perspective, which is centered not on what is transmitted, but on what is built. This type of literacy particularly refers to the psychogenesis of written language, based on Emília Ferreiro and other thinkers showing how to involve children in the process of learning to learn. It comprises the process of construction, on the part of the child, of knowledge about written language. We will talk about the literacy process from the perspective of knowledge construction and how writing can have meaning for the child during this phase that is related to the Literacy Cycle through games and games.

Keywords: Literacy; Games; jokes; Learning.

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo acreditava-se que a criança aprendia a ler e escrever apenas por um processo de sistematização da alfabetização como uma relação entre fonemas e grafemas, ou seja, a junção silábica de B+A = BA. Essas concepções sobre leitura e escrita na alfabetização vêm sendo transformada, devido às contribuições dos estudos realizados por Ferreiro e Teberosk (1980), que apontam a alfabetização como uma relação continua e prolongada de evolução. Vários são os fatores que influenciam os avanços dos indivíduos nesta fase, principalmente quando os mesmos passam a compreender a função da escrita num contexto social, percebendo a necessidade de ler, escrever para resolver situações do dia a dia, seja para anotar recados, fazer lista de compras, dar notícias a quem mora longe, entre tantas outras funções que possibilitam a inserção do aluno no mundo letrado.

Faz-se necessário entender que a alfabetização deve ser vista como de suma importância para o contexto sociocultural, histórico e econômico, ao qual está inserido o sujeito. Aprender a ler e escrever não supõe apenas conhecer as letras e o modo como decodificá-las, mas a maneira de usar os benefícios da leitura e escrita para a comunicação em um contexto cultural. Ao entender está relação em um contexto social estamos promovendo a conciliação de alfabetização e letramento que por muitas vezes é vista como polos opostos e dissociáveis.

No processo de alfabetização, os alunos devem ser desafiados, devem pensar sobre a escrita e no que ela representa para a sociedade. E o professor deve ser o mediador desta relação, mostrando os propósitos de cada texto, função, público, investindo assim na construção da cidadania e da compreensão do mundo, à medida que alfabetiza. As mediações propostas pelo professor devem permitir ao aluno analisar, selecionar, relacionar e organizar as informações que o rodeiam.

Desenvolvendo o grau de letramento através da diversidade de textos e seus diferentes usos. Dessa forma o discente estará inserido no mundo letrado e o texto ganha sentido, deixando de serem sílabas ou palavras soltas, tornando-se objeto de análises.

O aluno alfabetizado é aquele que consegue ler as entrelinhas e cria relações entre textos e conhecimentos.

Para Ferreiro (1999), as crianças não deveriam mais ler textos como os trazidos pelas cartilhas e, sim, placas de ruas, folhetos de propagandas, jornais, revistas, instruções de jogos e histórias em quadrinhos entre outros materiais que fazem sentido para ele.

E o educador como mediador tem condições de proporcionar as melhores estratégias para desenvolver as habilidades necessárias para que a criança compreenda a real necessidade do ler e escrever.

Podemos citar como estratégias os jogos que propiciam sinais comunicativos das crianças enquanto brincam promovendo situações de aprendizagem e essas situações podem ser aproveitadas pelos educadores para apoiar o desenvolvimento da linguagem, da motricidade e da expressão emocional (RAMOS e ROSA, 2012), tornando possível conciliar os interesses dos educandos pelos jogos e brincadeiras e os objetivos de ensino da escola.

O principal objetivo desta pesquisa é destacar a importância da leitura e escrita nas séries iniciais do ensino fundamental dentro da concepção de alfabetização e letramento, conciliando esses dois polos como processos indissociáveis. Mostrando mecanismos e alternativas através do uso dos jogos e brincadeiras que são favoráveis à aquisição e à apropriação do conhecimento.

Seguindo os pressupostos apresentados o propósito desta pesquisa é entender como desenvolver o processo da leitura e escrita conciliando alfabetização e letramento fazendo uso de jogos e brincadeiras que facilitem esse processo? Visto que a mesma ocorre de maneiras diferentes e que cada aprendiz tem seu tempo próprio para aprender. (LERNER, 2005). A fim de resolver o problema apresentado, e alcançar o objetivo proposto, este artigo está centrado em uma pesquisa qualitativa. Utilizando-se como instrumento de coleta de dados, as seguintes fontes: análise documental, com o estudo dos referenciais teóricos que tratam o assunto: Ferreiro e Teberosk (1999), Carvalho (2002), Brakling (2003), Britto (2005), Lerner (2005), Soares (2003, 2006, 2009, 2012), Almeida (2003), Bittencourt (2009), Kishimoto (2005), pois entendem a alfabetização como uma fase decisiva no processo de ensino e de aprendizagem e a importância do brincar na alfabetização.

Garantindo assim um conjunto de conhecimentos a respeito das práticas pedagógicas que ajudem a entender os mecanismos do processo de aquisição da leitura e escrita na alfabetização.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Levando em consideração as análises de Soares (2004) sobre letramento e alfabetização, essa diz que:

Se alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever; uma criança letrada (tomando este adjetivo no campo semântico de letramento e de letrar, e não com o sentido que tem tradicionalmente na língua, este dicionarizado) é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer de leitura e de escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias. SOARES (2004.p.67).

Assim, é possível considerar que letrar é direcionar, conduzir a criança ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita, é inseri-la ao campo das letras em seu sentido e contexto social, é fazer com que a criança tome gosto pelo hábito de ler, e a alfabetização compreende a decodificação e assimilação dos signos linguísticos.

Alfabetizar está em inserir a criança para a prática da leitura, ou seja, fazer com que se aprenda a ler, mas isso não implica em criar hábito da leitura, pois sabemos que há sujeitos alfabetizados que necessariamente não tomam gosto pelo hábito de ler, ou não leem com frequência, dizemos, portanto que não basta alfabetizar a criança, é preciso letrá-la ou conduzi-la aos diversos tipos de expressões textuais, é capacitar a criança a criar relações com práticas de leitura e escrita, é compreender e questionar, sobretudo fazer a chamada leitura do mundo a partir de suas práticas sociais.

Sabemos ainda que Alfabetização e Letramento estão intrinsecamente ligados, já que, de acordo com os Parâmetros Curriculares, estes destacam que o ensino da linguagem deve ser direcionado a três fundamentos básicos: a leitura, a compreensão e

a produção numa relação de contexto social, e para que a alfabetização e o letramento tomem parte do ensino da língua em sua prática social é preciso que se alfabetize letrando. Mas como nós (pais e professores) podemos contribuir para que as crianças se tornem alfabetizados letrados? E qual o papel da escola na construção de sujeitos letrados e alfabetizados? Já que o letramento está na capacidade de interação desse sujeito com práticas sociais de escrita.

Ao compreender que a escola tem o papel de alfabetizar, os pais estão satisfeitos com a construção de saber de seus filhos, tornando desnecessário na visão desses acompanhar seus filhos para uma forma mais dinâmica e satisfatória em relação à construção da aprendizagem da criança com relação à sua alfabetização.

É preciso que os pais compreendam que a criança, antes mesmo de aprender a ler, possui uma antecipação de seu letramento e alfabetização, isso se ela estiver dentro de um contexto social onde a leitura e a escrita façam parte de seu convívio — exemplificando, quando uma criança que ainda não está na escola, mas seu pai ou mãe lê para ela, já consegue distinguir que há códigos ali e que esses códigos representam algum significado na forma escrita, representam objetos e coisas; então, podemos dizer que essa criança não é um papel em branco, numa visão de que possui fundamentos de compreensão, de relacionar a escrita ao objeto por ela denominado.

É nesse sentido que podemos chamá-la de criança não alfabetizada e já letrada, pois já possui e está inserida em práticas sociais de leitura, mesmo não estando ainda alfabetizada; já é, no caso, um sujeito letrado, pois está dentro de contextos sociais da linguagem e escrita, pois seus pais leem para ela, e essa criança já consegue distinguir e dar antecipações de estruturas linguísticas aleatórias e, sobretudo, está compartilhando o processo social do letramento por meio de capacidades lógicas e de ambientes linguísticos e intertextuais.

É necessário entender que o letramento acontece em diferentes contextos sociais e em diferentes etapas da vida do aluno. É preciso também entender que a relação de eficácia da construção da alfabetização está em criar no aluno alfabetizado uma visão de leitura do mundo em práticas sociais, e professores e pais somos os responsáveis em direcionar a criança nessa leitura de mundo; podemos então compreender que não basta alfabetizar a criança com relação em somente conhecer a língua, mas tomar posse dela e contextualizá-la em diferentes meios e práticas sociais.

Para tanto, é preciso que pais e professores antecipem a criança num ambiente em que a escrita faça parte de seu meio — como ler para a criança ainda não alfabetizada —, oferecer-lhe sempre livrinhos com gravuras e letras grandes, levá-la a exposições e eventos literários como bienais, bibliotecas, entre outros meios sociais de leitura; na escola é preciso que o professor faça circular diferentes tipos de textos durante suas aulas, e sempre propor atividades de escrita a partir desses textos.

A relação de eficácia da construção da alfabetização está em criar no aluno alfabetizado uma visão de leitura do mundo em práticas sociais.

Sabemos, então, que é na escola que o sujeito aprende a ler e a escrever, e essa mesma escola funciona como uma escada para subir na vida, e o ensino do letramento está numa proposta de questionarmos sobre a visão de que devemos compreender as estruturas linguísticas e seu papel social diante de um contexto geral de mundo, ou seja, os efeitos da linguagem em suas práticas sociais.

Entendendo isso, compreendemos que cabe à escola unir os conceitos de linguagem e interferência desta com o mundo e também cabe a ela alicerçar esse conceito como a proposta do letramento num entendimento de que esse aluno é um sujeito social e que aprende e tem função social. Enfim, estabelecendo essa relação do aluno como sujeito social, a escola está desempenhando seu papel de ensinar à criança não apenas a leitura habitual da escola, mas levá-la a aprender a ler o mundo.

OS JOGOS E BRINCADEIRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Ao tratarmos de jogos e brincadeiras por vezes direcionamos nosso olhar para Educação Infantil, onde o brincar, o jogar está inserido de maneira clara nos objetivos do desenvolvimento pleno da criança, porém a criança ao ser inserida no Ensino Fundamental "vai deixando de se relacionar com o mundo por meio da brincadeira e começa a fazer do estudo a forma explícita de sua relação com o mundo", MELLO. 2009, e nós educadores por vezes nos restringimos apenas nos procedimentos do ensino fundamental, e não deixamos espaços para que a criança possa "viver ainda um tempo de brincar".

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, devemos "contaminá-lo" com procedimentos e atividades lúdicas que temos como típicas da Educação infantil. (MELLO, 2009).

O brincar é uma atividade que permite a produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças.

Vygotsky (1987).

Ainda Segundo Vygotsky (1987) e suas

contribuições para o processo de apresentação da escrita à criança, vale ressaltar as diretrizes apontadas por ele, de que o ensino da escrita deve ser apresentado de modo que a criança necessite dela, que seja uma atividade cultural e necessária, tanto quanto à fala.

Contudo, MELLO, 2009 afirma que:

O brincar é sugerido em muitas propostas e práticas pedagógicas com crianças e adolescentes como um pretexto ou instrumento para o ensino de conteúdos. Como exemplos, temos músicas para memorizar informações, jogos de operações matemáticas, jogos de correspondência entre imagens e palavras escritas, entre outros. Mas quando tais atividades são compreendidas apenas como recursos, pedem o sentido de brincadeira e, muitas vezes, até mesmo o seu caráter lúdico, assumindo muito mais a função de treinar e sistematizar conhecimentos, uma vez que são usadas com o objetivo principal de atingir resultados preestabelecidos. MELLO. (2009.p.36)

Nesse sentido, inserir o brincar no âmbito escolar desconsiderando sua importância, fragmentamos o processo de aprendizagem e a brincadeira perde então o seu encantamento, tornando-se mais um conteúdo programático sem sentido para o educando. Cabe ao educador propiciar maiores espaços para o lúdico dentro do contexto escolar, propiciando um brincar envolvente.

Para Kishimoto (2003) afirma que

É importante compreender o jogo, o brinquedo e a brincadeira como atividade que promove mudanças significativas no desenvolvimento infantil e não apenas como um elemento presente no cotidiano das crianças. KISHIMOTO (2003, p.26)

Devemos destacar também atividades significativas para promover a leitura, entre elas destacam-se as atividades em duplas, na qual as crianças se auxiliam mutuamente e discutem a obra, além de ser um bom momento para promover a troca de livros. Lerner (2002) sugere que:

desenvolver, em cada ano escolar, atividades permanentes ou periódicas, concebidas de tal modo que cada um dos estudantes tenha a possibilidade de ler uma história para os demais ou escolher um poema para ler aos colegas. LERNER (2002 p.26)

Vale ressaltar algumas práticas descritas nos Parâmetros Curriculares Nacionais que nos oferecem um alicerce para desenvolver a habilidade de ler e escrever na alfabetização, como: O uso de projetos que são situações que oferece reais condições de produção de textos escritos e falados, produção com apoio, situações de criação, leitura diária, leitura colaborativa, atividades sequenciadas de leitura, atividades permanentes e por fim o brincar.

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, entre outras.

Estes subsídios é que nos permitir efetivar o sucesso das ações diárias, cabe então ao professor encontrar o melhor caminho para alfabetizar letrando, fazendo o uso dos jogos e brincadeiras como auxiliadores deste processo, promovendo a construção e a ampliação dos conhecimentos.

PRÁTICAS PARA DESENVOLVER A LEITURA E A ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO COM O USO DE JOGOS E BRINCADEIRAS

Sobre a necessidade de se implantar a leitura e a escrita na escola, é necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita, sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir.

Para desenvolver as práticas de leitura e escrita na alfabetização o professor dever ser capaz de fazer intervir na realidade do educando, levando-os a um processo extenso nas práticas sociais que envolvem o ato de ler e escrever.

Faz-se necessário que o professor adeque o cotidiano do aluno à sala de aula, que planeje ações para ensinar a real função da linguagem escrita, que utilize os diversos gêneros textuais para desenvolver habilidades de leitura e escrita de forma criativa e autônoma e que essencialmente respeite os conhecimentos prévios dos alunos. Trazer para dentro da escola a escrita e leitura que acontecem fora dela. (LERNER, 2005). Desenvolver atitude autônoma é propiciar ao aluno desde o início da sua escolarização um ambiente alfabetizador.

Algumas práticas tornam-se essenciais se tornam essenciais para estimular as crianças através do contato pessoal, através do manuseio, permitindo-a observar o material disponível e escolher o que mais lhe chama a atenção. Bons caminhos para incentivar este processo é reservar momentos diários para leitura de história;

Lembrar constantemente dos cuidados com os livros; ensinar como usar o livro;

Falar o nome do livro escolhido, mostrar a capa, folhear mostrando as ilustrações;

Contar, de forma instigante e interessante, a história;

Deixar que olhem, toquem e peguem o livro, antes ou depois de contar.

Os livros devem estar em local de fácil acesso, para que a mesma se familiarize com os gêneros textuais e suas diversidades. E, ao longo dos anos as crianças devem ter incentivos para lerem sozinhas, mesmo os não alfabéticos, de forma que possam ir construindo hipóteses sobre o texto e praticando a leitura, ainda que silábica e falha.

Segundo Mello (2009),

Se quisermos que nossas crianças leiam e escrevam bem e se tornem verdadeiras leitoras e produtoras de texto – o que de fato, é uma meta importantíssima do nosso trabalho como professores é necessário que trabalhemos profundamente o desejo e o exercício da expressão por meio de diferentes linguagens: a expressão oral, por meio de relatos, poemas e música, o desenho, a pintura, a colagem, o faz-de-conta, o teatro de fantoches. MELLO. (2009.p.135).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou desvendar os aspectos específicos sobre o processo de leitura e escrita na alfabetização com o uso de jogos e brincadeiras. Visto que a mesma ao longo dos anos vem sendo reestruturada devido aos estudos sobre a psicogênese da língua escrita.

Um breve resumo deste período e das Leis de Diretrizes e Bases da Educação se fez necessário para introdução nos temas relacionados no primeiro e segundo capítulos que destacam a importância da alfabetização na Educação Infantil e da conciliação da alfabetização e letramento.

É de fundamental relevância entender que a alfabetização é o processo pelo qual o sujeito passa a ter o domínio e desenvolve habilidades para codificar e decodificar o código do sistema linguístico.

E que letramento é fazer o uso desse domínio nos diferentes contextos social, porém ao conciliar alfabetização e letramento, ou seja, alfabetizar letrando é propiciar aos alunos uma relação intrínseca entre o ler e escrever, é favorecer a interação com os diferentes portadores da leitura e escrita. (SOARES, 2009.p.94)

Possibilitando o uso domínio da leitura em diversas esferas sociais estimulando o uso da leitura e escrita na sociedade, favorecendo aos indivíduos uma interação com práticas de leitura e escrita para o uso em suas funções reais, comunicar-se.

Busca-se ainda mostrar caminhos e alternativas para que o professor como mediador possa efetivar esta prática através do uso de jogos e brincadeiras.

É essencial que se faça uma reflexão sobre o brincar como auxiliador na aquisição da leitura e escrita nas séries iniciais buscando desenvolver integralmente o indivíduo, através de práticas inovadoras e socializadoras, criando condições para garantir uma educação de qualidade

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA P. N. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. 6 ed. SP: Loyola, 1999.

BRAKLING, L. K. Sobre leitura e a formação de leitores: Qual é a chave que se espera? São Paulo: Educa Rede, 2003. Disponível em: http://www.educared.org/educa/index.com. Acesso em: 10 outubro de 2022.

BORBA, Ângela M.O. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In Brasil, Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: Inclusão para crianças de seis anos de idade. Brasília, 2006. P. 33-44.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Primeiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (LDB): 9394/96.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação

BRITTO, Luiz Percival Leme IN FARIA, Ana Goulart de, MELLO, Suely Amaral (org.). O mundo da escrita no universo da pequena infância – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, Emília. Reflexões Sobre Alfabetização. São Paulo: Cortez, 2001. 104p.

KISHIMOTO. T.M. Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. 3ª edição. São Paulo. Ed. Cortez, 1999. pg. 95-183.

LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível, e o necessário; trad. Ernani Rosa. Porto Alegra: Artmed, 2002.

MELLO, Suely Amaral. O processo e aquisição da escrita na educação infantil: Contribuições de Vygotsky. Campinas: autores associados, 2009.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In:

Anais da 26º. Reunião Anual da ANPED, em outubro de 2003a: MG.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. _____. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. Revista

Pátio n.29 fev. 2004. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf - acesso em 02/10/2022.

INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO E OS SEUS DESAFIOS

ÂNGELO STEFANINI MENDES

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica em que foram pesquisados livros e revistas científicas em busca de subsídios de pesquisadores que estudam o tema com mais proximidade, tais como Belloni e outros estudiosos. Ao longo da pesquisa, foram realizados apontamentos acerca do papel da escola e dos professores diante das mudanças que a tecnologia provoca na sociedade, bem como a forma como tal elemento deve fazer parte das práticas escolares, por estar presente na vida dos alunos de forma cotidiana. Os tipos de tecnologia inovadora na escola foram explorados, assim como a questão da virtualidade.

Palavras-chave: Educação; Tecnologia; Inovação.

INTRODUÇÃO

As novas tecnologias estão cada vez mais presentes na vida de todos e, consequentemente, no ambiente escolar. Mesmo que tenha encontrado muita resistência por parte dos professores para adentrar este universo, a tecnologia vem trazendo, a cada dia, mais possibilidades para viabilizar e facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Associado a velocidade e praticidade das tecnologias digitais, a propagação de conteúdos imagéticos, antes relegados a condição de arte, tomam proporções nunca antes imaginadas. Com isso, fotos, vídeos e músicas passam a perpassar o conteúdo escrito, criando o fenômeno das multimídias, em que textos, imagens e movimento não disputavam a atenção do interlocutor, mas se complementavam no processo de síntese do conteúdo.

A simbiose entre linguagens ortográficas e não ortográficas se tornou tão significativa ao ponto de que pictogramas paleolíticos pudessem ter mais fácil compreensão por uma criança nascida depois dos anos 2000 do que as formas mais tradicionais de textos, ao menos no sentido de utilizar linguagens não ortográficas para transmitir conteúdo.

Diante de uma sociedade movida por relações de poder que torna o convívio social cada vez mais competitivo, as escolas e faculdades que formam os profissionais de educação devem definir a essência da ação formadora para a vida permeada por tecnologia. As atuais tecnologias computacionais diferentemente de outras tecnologias que já se encontram há bastante tempo na escola, permitem uma interação produtiva no meio.

O monitor diferencia-se da TV, pois não é terminal, mas sim interface. No computador a tela é caminho de ida e também de volta, permitindo que conteúdos surjam e modifiquem-se. Desta forma, precisamos de uma escola que proporcione condições de tirar proveito do que as tecnologias podem oferecer e desenvolva questões para o amanhã, sem excluir dos seus meios os poucos que têm tentado realizar tão árdua missão.

Se um dos objetivos da educação é preparar os indivíduos criticamente e torná-los plenamente inseridos na sociedade, não se pode pensar o sistema educacional isolado das práticas culturais desenvolvidas no ciberespaço, ou deixar de fora dos muros escolares às ações desses indivíduos na cibercultura ou cultura digital. Assim é que pensamos o lugar da escola no processo de Alfabetização e Letramento Digital dos alunos.

Para que esses indivíduos estejam em contato com os avanços tecnológicos e os paradigmas emergentes da sociedade da informação, a educação deve oportunizar modos de aproximá-los às tecnologias por meio da utilização de novas metodologias que conjuguem as necessidades de formação profissional desses sujeitos aos avanços tecnológicos, como é o caso da Educação a Distância e da Hibridização do ensino.

No presente estudo, resultante de pesquisa bibliográfica, serão abordados inicialmente aspectos relativos à contribuição da tecnologia para a aprendizagem na escola. Em seguida, serão apresentadas considerações sobre as diferentes tecnologias inovadoras e, por fim, será feita uma reflexão sobre a virtualidade e a realidade escolar.

O USO DA TECNOLOGIA COMO FACILITADORA DA APRENDIZAGEM DO ALUNO NA ESCOLA

Na atualidade, é possível observar que a tecnologia perpassa todos os ambientes e as relações humanas. Ela está presente de forma constante na vida de adultos e crianças, portanto não pode ter sua relevância desconsiderada no processo de e

Almeida (2011) afirmam que:

A disseminação e uso de tecnologias digitais, marcadamente dos computadores e da internet, favoreceu o desenvolvimento de uma cultura de uso das mídias e, por conseguinte, de uma configuração social pautada num modelo digital de pensar, criar, produzir, comunicar, aprender – viver. E as tecnologias móveis e a web 2.0, principalmente, são responsáveis por grande parte dessa nova

configuração social do mundo que se entrelaça com o espaço digital (p.4).

Conforme Kenski (2015), as tecnologias não são o objeto do processo educativo, tampouco sua finalidade. Contudo, se fazem presentes ao longo de todo o processo pedagógico. O modo de organizar o ensino, como um todo, receber grandes e significativas mudanças com a introdução de novas tecnologias.

Bortolini et al. (2012):

É preciso, contudo, perceber a inserção dos recursos das tecnologias da informação e da comunicação na escola para além da inclusão digital, mediante a apropriação destes recursos enquanto instrumentos que estendem a capacidade humana de armazenar, resgatar, explorar e divulgar a informação. Neste contexto, a escola é desafiada a observar, reconhecer, apropriar-se e contribuir para com a consolidação de uma nova cultura de aprendizagem (p. 142).

Brito (2012) aponta que os professores apresentam mais receios em utilizar o computador em suas aulas do que retroprojetores para a exposição de slides. Além disso, salienta a presença inegável da televisão na vida dos alunos, bem como o papel da Educação e do educador em relação a essa realidade.

Os professores podem aprender a utilizar os programas televisivos que já existem para alimentar sua ação na sala de aula, para atualizar suas fontes de informações, como as veiculadas por livros didáticos anacrônicos. O professor tem de se conscientizar de que, na contemporaneidade, educar implica necessariamente „educar para assistir criticamente à televisão (BRITO, 2012, p. 57).

Dessa forma, utilizar essa tecnologia, especificamente, possibilita não somente o tratamento do conteúdo por meio dela explorado, mas também o ensino de maneiras de olhar e fazer uso deste elemento que é tão comum na sociedade atual, mas pouco problematizado e pensado no ambiente escolar, o qual não pode negligenciar seu dever de mediar essa relação.

Conforme a UNESCO (2009):

É por intermédio da educação e do desenvolvimento da capacidade humana que as pessoas não só agregam valor à economia, mas também contribuem com o patrimônio cultural, participam do discurso social, melhoram a saúde da família e da comunidade, conservam o ambiente natural e aumentam sua própria organização e capacidade de continuar a se desenvolver e a contribuir, criando um círculo virtuoso de desenvolvimento pessoal e participação. É por meio do acesso de todos – independentemente de gênero, etnia, religião ou idioma – a educação de qualidade que essas contribuições pessoais são multiplicadas, e os benefícios do crescimento econômico são distribuídos e desfrutados de forma igualitária (p. 8).

A utilização de recursos tecnológicos na escola transformou a dinâmica escolar e atribuiu novos sentidos e formas de exploração e conhecimento.

Não há dúvida de que as novas tecnologias de comunicação e informação trouxeram mudanças consideráveis e positivas para a educação. Vídeos, programas educativos na televisão e no computador, sites educacionais, softwares diferenciados transformam a realidade da aula tradicional, dinamizam o espaço de ensinoaprendizagem, onde anteriormente, predominada a lousa, o giz, o livro e a voz do professor (KENSKI, 2015, p. 46).

Não é possível afirmar que recursos tecnológicos são os únicos elementos necessários no processo educacional, de forma que a mediação do professor seja anulada. É justamente a mediação e a capacidade do professor de explorar tais aparatos tecnológicos de forma adequada que os converterão em ferramentais úteis para a construção e o compartilhamento do conhecimento no ambiente escolar e fora dele.

Kenski (2015, p. 24) considera que o conjunto de:

[...] conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, chamamos de "tecnologia". Para construir qualquer equipamento - uma caneta esferográfica ou um computador -, os homens precisam pesquisar, planejar e criar o produto, o serviço, o processo. Ao conjunto de tudo isso, chamamos de tecnologias.

Se pensarmos nos avanços tecnológicos tão presentes no universo social, começaremos a perceber a lentidão do espaço escolar para se inserir neste novo paradigma. Em uma sociedade marcada pelo domínio das tecnologias de informação e comunicação e por processos e mudanças que ocorrem de modo cada vez mais rápido, a escola tem permanecido imutável, perseverando em uma postura tradicional de ensino em que se privilegia a transmissão de informações. Uma postura que não mais condiz com a atual realidade. Como assevera Vieira (2008),

[...] numa sociedade em que o volume de informação aumenta constantemente, em que o conhecimento é rapidamente superado pelas inovações científicas e tecnológicas, a simples aquisição de conhecimento é insuficiente para a formação de cidadãos e profissionais. A formação do aluno deve ter como alvo, também, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação (VIEIRA, 2008, p. 447).

Pensamento alinhado ao de Libâneo que, já na última década do século XX, chamava a atenção para as mudanças que ocorreriam e a necessidade de preparar os alunos para esta nova ordem mundial.

Num mundo globalizado, transnacional, nossos alunos precisam estar preparados para uma leitura crítica das transformações que ocorrem em escala mundial. Num mundo de intensas transformações científicas e tecnológicas, precisam de uma formação sólida, capaz de ajudá-los na sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos (LIBÂNEO, 1998, p. 8).

De acordo com Carvalho e Ivanoff (2010), a informação e a comunicação são práticas que devem ser consideradas, atualmente, como essenciais e sempre presentes. Os autores também propõem uma definição esclarecedora sobre a tecnologia ao afirmarem que "a tecnologia pode ser definida como o conjunto de técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos de um ou mais domínios da vida humana" (p. 03).

A forma como organizamos em grupo, em salas, em outros espaços: isso também é tecnologia. O giz que escreve na lousa é tecnologia de comunicação, e uma boa organização de escrita facilita – muito – a aprendizagem. A forma de falar, gesticular, de falar com os outros: isso também é tecnologia. O livro, a revista, o jornal, o gravador, o retroprojetor, a televisão, o vídeo são tecnologias importantes e muito mal utilizadas em geral (MORAN, 2007, p.153).

Todos esses recursos podem ser utilizados como facilitadores do processo educativo, potencializando-o e aproximando o aluno do conteúdo, de maneira que as e mudando a forma de todos se relacionarem. Contudo, como salienta Moran (2007), existem fortes resistências por parte dos profissionais da Educação em relação à utilização das novas tecnologias no ambiente escolar.

(...) escolas poderiam utilizar mais as tecnologias, mas preferem investir em projetos pedagógicos engajados socialmente, desconfiadas de que as tecnologias complicam mais do que facilitam. Há um certo preconceito contra as possibilidades pedagógicas das tecnologias, que se reflete nas temáticas valorizadas nos grandes congressos dos educadores, em geral, distantes das tecnologias e mais preocupadas com políticas. Este grupo grande de escolas introduz as tecnologias com cautela, normalmente focando mais os aspectos administrativos que os pedagógicos e o uso pontual delas (MORAN, 2007, p. 127).

A Escola não pode deixar de reconhecer seu papel no cenário atual, pois as novas tecnologias precisam estar presentes nas dinâmicas e nos processos educacionais para que os alunos possam se apropriar destes recursos e dominar linguagens da contemporaneidade, de forma a estarem efetivamente inseridos no mundo digital.

(...) as redes de comunicações trazem novas e diferenciadas possibilidades para que as pessoas possam se relacionar com os conhecimentos e aprender. Já não se trata apenas de um novo recurso a ser incorporado à sala de aula, mais de uma verdadeira transformação, que transcende até mesmo os espaços físicos em que ocorre a educação. A dinâmica e a infinita capacidade de estruturação das redes colocam todos os participantes de um momento educacional em conexão, aprendendo juntos, discutindo em igualdade de condições, e isso é revolucionário (KENSKI, 2015, p. 47).

Dessa forma, os profissionais da educação precisam estar atentos à incorporação das novas tecnologias em sua prática para que este recurso possa contribuir de forma muito positiva para a construção de saberes e conhecimentos que vão além do ensino e aprendizagem de conteúdos curriculares, pois ensinar a utilizar as tecnologias é algo essencial para a formação plena de um sujeito social na atualidade.

Segundo Silveira e Bazzo (2009)

A tecnologia tem se apresentado como o principal fator de progresso e de desenvolvimento. No paradigma econômico vigente, ela é assumida como um bem social e, juntamente com a ciência, é o meio para a agregação de valores aos mais diversos produtos, tornando-se a chave para a competitividade estratégica e para o desenvolvimento social e econômico de uma região (p.682).

Pode-se concluir, portanto, que utilizar recursos tecnológicos na escola pode surtir resultados muito positivos, uma vez que, além de despertarem o interesse e viabilizarem uma aproximação mais significativa em relação ao conteúdo ensinado, também são formas de explorar linguagens muito ricas, que podem oferecer novas dinâmicas para alunos e professores.

AS DIFERENTES TECNOLOGIAS QUE CONSTITUIEM A INOVAÇÃO

Vivemos em uma sociedade cada vez mais informatizada. Detalhes que nos passam despercebidos escondem uma infinidade de avanços tecnológicos. O simples fato de usarmos o celular, que nos parece ser tão corriqueiro, revela o grande avanço científico ao qual vivenciamos.

Podemos nos comunicar sem fios e com a redução dos limites. Podemos inclusive afirmar que a geração dos nascidos entre as décadas de 80 e 90 vivencia um hibridismo, pois nasceram no momento de transição do analógico para o digital que permite registrar, editar, combinar e manipular toda e qualquer informação por qualquer meio, em qualquer

lugar e a qualquer tempo. A digitalização traz a multiplicação de possibilidades de escolha, de interação. A mobilidade e a virtualização nos libertam dos espaços e tempos agidos, previsíveis, determinados (MORAN, 2007).

As tecnologias que até pouco tempo representavam evoluções de formas separadas, como o computador para processamento de dados, a internet para disseminação de informações, o mp3 e a câmera digital como reprodutores das artes, caminharam para a integração.

Atualmente, o celular é a tecnologia que melhor representa essa convergência, pois é wireless (sem fio), incorporou o acesso à internet, à foto e ao vídeo digital, aos programas de comunicação (voz e TV), ao entretenimento (jogos e música mp3) e, associado às novas redes de comunicação de alta velocidade (wi-fi, 3g e 4g), tornou-se a principal ferramenta de disseminação de conteúdos nos atuais modelos de internet colaborativa ou web 2.0.

Nossos tempos estão marcados pela rápida disseminação privada de produtos tecnológicos cada vez mais poderosos e cada vez mais acessíveis (tanto no sentido do "fazer funcionar" quanto no de "poder possuir"). Tudo indica que os receios sobre a "exclusão digital" não se confirmaram, ao menos nos termos em que foi cunhada, mas a escola e a educação parecem acompanhar essas mudanças de forma lenta. Essa, por assim dizer, nova realidade social é percebida como utopia longe de nossas escolas. Entre os interessados na educação, alguns desejam tratar das suas esperanças, outros de seus receios, outros tantos de sua realidade, mas é forçoso reconhecer que, mesmo onde algo mudou, a expressão cultura digital ainda não faz parte de nossos cenários (SOBREIRA, p. 62, 2010).

Hoje a computação está em todos os lugares e coisas antes inimagináveis e nos permite carregar nossos "computadores" na palma de nossas mãos. Cada vez mais acessórios comuns como óculos, gravatas, brincos etc., ganham novos valores ao adicionar funcionalidades computacionais em suas composições. Já contamos com tênis que medem as calorias perdidas e os quilômetros percorridos, canetas que gravam áudio e vídeo, ou até os futuristas óculos do Google, que de forma quase orgânica interagem com nossos sentidos e o meio em que estamos.

Em relação à educação Barros (2003) menciona o professor Lauro do Oliveira Lima (1996) que o fez refletir a partir de seu instigante e polêmico posicionamento sobre o lugar que tem o educador no processo de formação do cidadão e nos afirma que a educação foi a área que menos se beneficiou dos avanços científicos dos últimos séculos, por resistência dela própria.

[...] torna-se necessário reconhecer e interpretar a experiência como elemento essencial para impulsionar o desenvolvimento humano e sua sobrevivência digna por meio da educação e do agir, no sentido de transformar a realidade, entendida como uma rede de sistemas complexos em contínuo movimento (ALMEIDA, 2011, p. 76).

Belloni (2001, p.67) faz uma reflexão sobre o problema quando pergunta, se o avanço da tecnologia e a invasão de todas as esferas da vida social pela comunicação e pela informática confrontam a escola com mais este desafio: como modernizar o ensino – adaptando-o às exigências das novas gerações – sem perder de vista suas finalidades maiores (formação do sujeito consciente autônomo, ou da cidadania), sem deixar se envolver e dominar pelo tecnicismo mecânico e redutor? Como pode a escola pública dar efetivamente o salto para o futuro e compensar, ao invés de reproduzir, as profundas desigualdades sociais, agravadas pelo acesso desigual aos objetos tecnológicos?

Para Barros (2003)

O modelo de educação que se aplica hoje, do ponto de vista da relação ciência-educação, é muito mais próximo do modelo educacional desenvolvido a partir da evolução da prática dos mosteiros medievais (séculos XII e XIII) do que de algo que possa representar a síntese do conhecimento humano na medicina, psicologia, eletrônica, comunicação etc. (BARROS, 2003).

Diz Barros que o modelo educacional dos dias atuais está obsoleto, entende-se que sejam necessárias mudanças urgentes em todas as áreas da educação, para que o caos não se instale.

Ábila (2010) apud Almeida (2011) diz, o que já se constata na realidade das escolas,

Os alunos a cada dia que passa estão mais desmotivados para o estudo, as salas de aulas estão monótonas, carentes de modernizações, enquanto isso os jovens utilizam as mídias em seu dia a dia com diversas finalidades sendo que as mesmas poderiam estar inseridas nas práticas em sala de aula. Enquanto crianças e jovens aderem cada vez mais a esse ritmo devida, a escola formal, por sua natureza conservadora, não consegue acompanhar a velocidade da mídia e de outros estímulos a que eles estão expostos fora das salas de aula (ÁBILA, 2010, p.34 apud ALMEIDA, 2011, s.p.).

Esta é mesmo a realidade das salas de aula hoje, onde os alunos já dominam a tecnologia, porém não se beneficiam do que a escola poderia lhes repassar por meio dela como aprendizado, se os docentes estivessem tão atualizados quantos seus alunos.

Deve-se levar em conta também, que os órgãos governamentais da União, dos Estados e dos Municípios ainda não acordaram para a necessidade de instrumentalizar

os seus professores para que saiam de seus nichos tradicionais e se aventurarem numa aventura tecnológica aprendendo e ensinando os seus alunos.

Segundo Almeida (2011),

A utilização de recursos tecnológicos tem a possibilidade de gerar novas habilidades que antes não eram possíveis serem trabalhadas devido uma pedagogia tradicionalista e arcaica onde o aluno sempre estava em segundo plano. Com toda essa reviravolta educacional é possível observar como aparelhos eletrônicos podem fazer toda diferença, mas sem de maneira alguma deixar o professor de lado, nessa nova forma de se conceber aprendizado até a postura do docente é revista tornando-se indispensáveis as habilidades cabíveis para utilização dos mesmos. Com todas essas transformações a sociedade ganha em curto e longo prazo, pois os frutos de uma aula diferenciada podem ser usados no presente e no futuro de cada jovem com ânsia de aprender (ALMEIDA, 2011, s.p.).

Diz Almeida que os aparelhos eletrônicos podem fazer diferença na sala de aula, até para o docente, pois caberá a ele transformar sua aula tradicional em uma aula diferenciada em que o aprendizado também se dará.

Ábila (2010) apud Almeida (2011) acrescenta que

Para manter o aluno dentro da sala de aula, o professor precisa ser criativo, fazendo da escola também parte da realidade que o educando vive fora dela. Descobrir novos métodos e meios de ensino é uma forma de inovar, a fim de motivar e encantá-lo para a aprendizagem (ÁBILA, 2010, p.35 apud ALMEIDA, 2011, s.p.).

O professor deve ser muito criativo, para que os alunos vejam sua aula como interessante e produtiva e por isso sintam-se motivados, é isso o ideal de todo o professor.

CONEXÃO VIRTUAL E REALIDADE ESCOLAR

Estar continuamente ligado em redes de informação através de hardwares móveis traz abalos aos sólidos e aparentemente imóveis espaços escolares.

Pequenos enfrentamentos cotidianos criam espaços de discussão e polemização de temáticas ainda muito pouco exploradas, debates que muitas vezes acabam por ser sublimados e excluídos de um ambiente que tem se demonstrado muito pouco mutável e acaba por abrigar um discurso intransigente consigo e com os outros, possibilitando muito pouco diálogo entre os membros participantes e favorecendo percepções rasas e de senso comum de realidade latentes.

A observação empírica do uso da internet pelos jovens sugere que, conceitualmente, devemos reconhecer que a literalidade emerge de uma interação dinâmica entre o usuário e a tecnologia e que, consequentemente, politicamente, devemos ter cuidado ao criticar os indivíduos pela limitação de suas próprias atividades, porque nisso está implícito assumir que as interfaces são bem arquitetadas e que os recursos necessários estão prontamente disponíveis. Na prática, as interfaces obscuras também impedem, minam – especialmente no ambiente das novas mídias e da informação, em que as convenções culturais de representação ainda não são familiares e pistas para a interpretação são inconsistentes e confusas –, e uma crítica do novo ambiente informacional ainda não está desenvolvida (LIVINGSTONE, 2011).

A escola como um espaço coletivo e plural por si só, é um exercício de extrema dificuldade. A centralização de organização por parte de um corpo pedagógico por muitas vezes desconectado (palavra emblemática para a discussão) da realidade externa aos muros da escola, não permite um real diálogo e limita a expansão e criação de novos conceitos diante de um embate entre o físico e o virtual.

O uso de toda uma gama de ferramentas dentro do contexto de sala de aula objetiva aumentar a motivação, tanto de professores quanto de alunos, já que possibilita uma interação diferenciada, mais constante, na medida em que amplia as possibilidades de contato entre educandos e educadores, não mais restrito apenas ao ambiente escolar (TEIXEIRA, 2011, p. 161).

Dentro de suas atribuições burocráticas e diante das demandas técnicas primárias, tanto gestores quanto professores encontrem pouco tempo e espaço para um diálogo aprofundado sobre as reais potencialidades advindas da cultura digital e por comodidade, permanecem muitas das vezes confortáveis nos discursos e estruturas clássicas de uma escola que mesmo antes da revolução digital já se demonstrava desgastada em seus métodos e suas práticas, mas que geram segurança diante do novo e desconhecido (no sentido técnico) mundo virtual.

Weinert et al. (2011) salienta:

No ambiente escolar, os objetivos se modificam. Já não é mais suficiente "ensinar por ensinar". Sem metas a serem atingidas, a simples transmissão de informações não é válida se não agregar conhecimento. Considerando que as tecnologias são parte integrante do dia a dia das crianças e adolescentes, é responsabilidade dos gestores e professores, acolhê-las como aliadas em seu trabalho, utilizando-a como ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem e também formando para o uso correto dessas tecnologias (p. 53).

É comum que os parâmetros de aprendizagem oficialmente concebidos estejam ligados a ideia de que para aprender é necessário estar dentro de uma escola. O indivíduo continua na maioria das situações, indo ao mesmo lugar, obrigatoriamente para aprender.

No entanto, a forma como a estrutura é mantida com suas ínfimas mudanças diante dos processos externos à escola, torna sua permanência uma estrutura escolar diacrônica ao tempo espaço social, mantendo locais e tempos fixos. Diante de tanta informação contida nos meios midiáticos, essa concepção de aprendizagem é algo questionável. Pois através das novas tecnologias:

(...) os alunos podem passar a integrar-se em grupos e em comunidades que largam em muito os horizontes da aula, uma vez que estabelecem contatos com companheiros situados em qualquer parte do planeta (e até fora dele, como já aconteceu nalgumas escolas através da comunicação com astronautas). Porém, apesar das pessoas mais distantes poderem estar mais próximas, corremos o risco de nos afastarmos das que estão à nossa volta, podendo cair alguns num isolamento em relação ao meio social envolvente. Com os novos canais de comunicação é possível rentabilizar bastante a aprendizagem e valorizar o tempo e o espaço, gerindo-os de formas impensáveis anteriormente. Enquanto que através das aulas "tradicionais" o professor ocupava o mesmo espaço (a mesma sala) e partilhava o mesmo tempo de aula com os alunos, hoje podemos facilmente mudar estas condicionantes. Apesar das classes poderem acontecer no mesmo lugar e no mesmo espaço temporal, temos através da videoconferência, por exemplo, a possibilidade de termos pessoas em distintos lugares, mas ao mesmo tempo. Por outro lado, o centro de recursos permite às pessoas utilizarem o mesmo lugar em diferentes espaços temporais, enquanto os espaços de trabalho colaborativo na Internet podem servir-se de diferentes espaços e de diferentes momentos." (MARTINHO, 2011).

Um dos principais temas de discussões e reflexões de órgãos governamentais e sociedade civil é a educação, pois sua relevância reside no fato de abranger questões sociais, econômicas, políticas e culturais dos diferentes países que veem na educação formal o pilar das mudanças estruturais da sociedade.

Esse protagonismo social nos convida a urgência da discussão sobre a inserção dos espaços educacionais de maneira efetiva na cultura digital. Pois, apesar disso, de um modo geral a escola não tem correspondido às necessidades reais (realidade) dos alunos e talvez até dos professores.

Novas formas de regulação e gestão das políticas educacionais no Brasil estão sendo evidenciadas nos últimos anos, como parte de estratégias transnacionais de organismos, empresas e instituições internacionais, com especial destaque para o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Banco Mundial. A questão que se coloca sobre o papel destes grupos enquanto indutores de políticas, nos remete, necessariamente, às discussões sobre a autonomia do estado e da nação e, neste sentido, precisamos pensar em como a escola – uma das instituições diretamente responsáveis pela formação dos cidadãos – se coloca frente a essas políticas (PRETTO, 1999).

Estar dentro de uma sala de aula com quadros-negros e giz, sem dúvidas é uma realidade cada vez mais distante da juventude inserida na cultura do digital.

Um espaço tradicional, retrógrado, inócuo e quase estéril, tem se revelado cada vez mais explícito enquanto arquétipo de uma educação que há muito não corresponde às demandas sociais e que é cada vez mais evidente diante da agilidade e multiplicidade que o digital carrega.

Importa frisar a discussão sobre a inclusão digital. De acordo com Buzato (2007), é pensamento comum, fortemente influenciado pelos veículos de comunicação social, que a inclusão digital:

[...] equivaleria ao acesso, preferencialmente domiciliar, de comunidades em desvantagem (econômica, geográfica, física, educacional etc.) aos artefatos técnicos (dispositivos digitais e meios de comunicação às redes telemáticas) e aos bens simbólicos (bibliotecas digitais, softwares, websites, jogos de computador, bancos de dados, serviços de e-commerce, etc.) relacionados às TIC (BUZATO, 2007, p. 37).

Porém, de acordo com o autor, acesso não equivale à inclusão. Buzato (2007) vincula a inclusão digital à inclusão social ao dizer que "a exclusão, no caso da internet, não se manifesta apenas pela falta de acesso (como seria o caso da eletricidade e do saneamento básico), mas nas consequências sociais, econômicas e culturais da distribuição desigual do acesso" (BUZATO, 2007, p. 37).

Dizer que inclusão digital é somente oferecer computadores seria análogo a afirmar que as salas de aula, cadeiras e quadro-negro garantiriam a escolarização e o aprendizado dos alunos.

Sem a inteligência profissional dos professores e sem a sabedoria de uma instituição escolar que estabelecessem diretrizes de conhecimento e trabalho nestes espaços, as salas seriam inúteis. Portanto, a oferta de computadores conectados em rede é o primeiro passo, mas não é o suficiente para se realizar a pretensa inclusão digital.

Portanto, o fato de possuir um compu-

tador não é o critério para definir a inclusão digital, mas sim as consequências advindas da utilização do equipamento, da interação com noyos modos de ser e de agir na cultura digital. É preciso considerar que, mesmo entre pessoas que possuem acesso às tecnologias, podemos encontrar aqueles que não sabem utilizar esses recursos adequadamente.

Nessa linha de pensamento, considera-se que o acesso às novas tecnologias é condição básica para que a inclusão digital aconteça, embora não assegure sua ocorrência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estar diante de uma interface, assimilando um conteúdo, há muito deixou de ser novidade para a humanidade. Sempre utilizamos de suportes para podermos transmitir e armazenar nossos vestígios culturais ao redor do globo terrestre no intuito de manter conteúdos e expandir as barreiras do conhecimento.

Trilhamos um caminho vertiginoso das paredes de pedras onde se encontram os mais antigos registros humanos até os modernos livros e cadernos de folhas alvas impecáveis.

Associado a velocidade e praticidade das tecnologias digitais, a propagação de conteúdos imagéticos, antes relegados a condição de arte, tomam proporções nunca antes imaginadas.

Com isso, fotos, vídeos e músicas passam a perpassar o conteúdo escrito, criando o fenômeno das multimídias, em que textos, imagens e movimento não disputavam a atenção do interlocutor, mas se complementavam no processo de síntese do conteúdo.

A simbiose entre linguagens ortográficas e não ortográficas se tornou tão significativa ao ponto de que pictogramas paleolíticos pudessem ter mais fácil compreensão por uma criança nascida depois dos anos 2000 do que as formas mais tradicionais de textos, ao menos no sentido de utilizar linguagens não ortográficas para transmitir conteúdo.

Os textos uma vez digitalizados não são mais os mesmos, não por terem seus conteúdos modificados, mas pelo fato da forma como os consumimos modificar nossa percepção.

A questão é que o desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação transformam e modificam as vidas das pessoas e, por conseguinte, a forma como elas assimilam as informações.

A cada novo avanço tecnológico surgem novas necessidades e exigências ao pensamento humano por isso, a estrutura a qual utilizamos para poder responder a essas necessidades precisa estar de pronto preparada para tal.

A educação contemporânea se encontra em um verdadeiro impasse diante da realidade presente externamente aos seus muros, que de forma velada permeia seus conteúdos e estruturas.

Diante do avanço tecnológico digital das comunicações humanas, a escola mantém, tal como as cátedras da idade média, um isolamento seguro com seus muros analógicos.

Negar que os mais variados tipos de dispositivos informacionais já são realidades tanto na vida de alunos quanto de professores e escondê-los ao atravessar os portões da escola provavelmente não resolverá o problema.

É indispensável que a Escola da atualidade esteja inserida da realidade da sociedade atual, para que seja possível uma atuação educacional articulada, significativa e enriquecedora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, B. Os benefícios das inovações tecnológicas em sala de aula.

2011. Disponível em: <http://www.recantodasletras. com.br/artigos/2839710>. Acesso em: 28 nov. 2019.

BARROS, I. As inovações tecnológicas a serviço da educação. Educação Pública. 2003, Tecnologia Educacional, ano XXXI, n. 161/162, abr./set. 2003. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/ tecnologia/0008.html>. Acesso em: 28 nov. 2019.

BELLONI, M. L. O que é mídia-educação. Campinas, SP. Autores Associados, 2001. – (Coleção polêmicas do nosso tempo, 78).

BORTOLINE et al. Reflexões sobre o uso das tecnologias digitais das informações e da comunicação no processo educativo. Revista destaques acadêmicos, CCH/UNIVATES, v. 4, n. 2, 2012.

BRITO, G. S. Educação e novas tecnologias: um (re)pensar. Curitiba: InterSaberes, 2012.

BUZATO, M. El K. Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital. 264 f. Tese (Doutorado em Linguagem e Tecnologia) - Instituto e Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CARVALHO, F. C. A.; IVANOFF, G. B. Tecnologias que educam: ensinar e aprender com tecnologias de informação e comunicação. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação. Campinas, SP:

Papirus, 2015.

LIBÂNEO, J. C. Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIVINGSTONE, S. Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line. Matrizes. Ano 4 – nº 2 jan./ jun. 2011 - São Paulo, p. 1142.

MARTINHO, M. H. Uma Outra Concepção de Escola. Estudo de Caso. 2011.

MORAN, J. M. A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2007.

PRETTO, N. L. Políticas públicas educacionais: dos materiais didáticos aos multimídias. Trabalho apresentado na 22. Reunião Anual da ANPED. Caxambu-MG, 1999.

SILVEIRA, R. M. C. F.; BAZZO, W. Ciência, tecnologia e suas relações sociais: a percepção de geradores de tecnologia e suas implicações na educação tecnológica. Ciência & Educação, v. 15, n.3, p. 681-694. 2009.

SOBREIRA, H.; et al. Um espectro ronda... A escola, agora em banda larga. Revista Educação em Questão. Natal, v. 39, n. 25, p. 57-83, set./ dez. 2010.

TEIXEIRA, A. G. D. Um levantamento de percepções de professores sobre a tecnologia na prática docente. Linguagens e Diálogos, v. 2, n. 1, p. 159174, 2011.

VIEIRA, A. Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 444l-458, maio/ago. 2008.

UNESCO. Padrões de competência em TIC para professores – Marco Político. 2009.

WEINERT et al. O uso das tecnologias de informação e comunicação no cotidiano escolar das séries iniciais: panorama inicial. R. B. E. C. T., v. 4, n. 3, set. – dez. 2011.

ARTE DIGITAL NAS REDES SOCIAIS E NOS JOGOS:

O FENÔMENO DA ARTE COMPARTILHADA NO CIBERESPAÇO

AURÉLIO BORBA DE OLIVEIRA

Resumo

Este artigo examina o impacto da interseção entre arte digital nas redes sociais e nos jogos na era do ciberespaço. À medida que a tecnologia avança, a maneira como os artistas criam, compartilham e interagem com suas obras mudou drasticamente.

Exploramos como as redes sociais se tornaram uma plataforma central para a divulgação da arte digital, democratizando o acesso a criação e apreciação artística.

Palavras-chaves arte-digital; jogos; redes; sociais; ciberespaço.

Abstract

This article examines the impact of the intersection between digital art and social networks in the age of cyberspace. As technology advances, the way artists create, share and interact with their work has changed drastically.

We explore how social networks have become a central platform for the dissemination of digital art, democratizing access to artistic creation and appreciation.

Keywords: art-digital; game; networks; social; cyberspace.

INTRODUÇÃO

A convergência da arte digital e das redes sociais gerou um fenômeno cultural significativo, onde artistas de todo o mundo têm a capacidade de compartilhar suas criações instantaneamente com o público global.

Este artigo analisa como essa dinâmica transformou a maneira como a arte é produzida, consumida e interpretada, lançando luz sobre as complexas interações entre criadores e apreciadores da arte na era digital.

À medida que as redes sociais se tornam os novos espaços virtuais para a exposição e interação artística, artistas não apenas têm uma plataforma para mostrar seu trabalho, mas também um meio de estabelecer conexões diretas com uma audiência global.

Isso desafia a tradicional separação entre artista e seu público, criando um diálogo imediato e contínuo que molda a evolução da obra de arte.

Além disso, a disseminação instantânea de obras de arte nas redes socias democratizou o acesso a arte. Essa democratização não apenas amplificou a diversidade de vozes na cena artística, mas também desafiou as estruturas hierárquicas da indústria cultural, permitindo que artistas emergentes ganhem visibilidade sem depender de intermediários tradicionais.

No entanto, essa convergência também levanta questões complexas, desde a apropriação cultural e os direitos autorais até a possibilidade de plágio. à medida que os artistas compartilham suas criações livremente nas redes sociais, a fronteira entre inspiração e cópias muitas vezes se torna tênue, exigindo uma reflexão sobre as práticas éticas no mundo da arte digital.

Este artigo mergulhará mais profundamente nessas questões, explorando como a convergência da arte digital e das redes sociais tem remodelado o cenário artístico global e oferecido novas perspectivas sobre a criatividade, a expressão e a interação artística no ciberespaço.

Nos últimos anos, a indústria de jogos passou por uma transformação radical, impulsionada em grande parte pela revolução da arte digital.

A arte digital nos jogos transcendeu seu papel tradicional como mero elemento decorativo e se tornou o coração pulsante das experiencias virtuais interativas. Ao fundir criatividade, tecnologia e narrativa, a arte digital é agora a força motriz por trás de jogos que cativam, emocionam e desafiam os jogadores em todo o mundo.

Arte Digital: Uma nova Fronteira Criativa:

Discutimos as técnicas e ferramentas da arte digital, incluindo ilustração digital, arte 3D, realidade virtual e generative art, NFTs, destacando como essas formas de expressão têm prosperado no ambiente digital.

A ilustração digital é uma forma de arte que floresceu no ambiente digital, permitindo que artistas transcendam as limitações dos meios tradicionais.

Com o advento de tablets gráficos, software de design avançado e sensibilidade à pressão, os artistas podem criar obras de arte digitais com precisão e detalhes impressionantes.

Essa técnica oferece uma paleta de cores infinita, ferramentas de edição flexíveis e a capacidade de desfazer e refazer ações, o que possibilita experimentações criativas sem precedentes.

Um dos principais benefícios da ilustração digital é a facilidade de compartilha-

mento.

Os artistas podem enviar suas criações instantaneamente para a plataformas de redes sociais, ampliando seu alcance global. Isso levou a uma comunidade vibrante de ilustradores digitais que compartilham técnicas, tutoriais e inspirações, alimentando a evolução contínua dessa forma de arte.

A arte 3D se destaca pela sua capacidade de dar vida a objetos e personagens em três dimensões. A modelagem 3D, animação e escultura digital abriram novas portas para a expressão artística. Artistas podem criar mundos digitais inteiros, explorar texturas detalhadas e brincar com a luz e a sombra para evocar emoções complexas.

Plataformas de compartilhamento de modelos 3D, como Sketchfab, democratizaram a disseminação da arte 3D, permitindo que artistas compartilhem suas criações em formatos interativos. A realidade virtual (VR) elevou essa forma de arte a um novo patamar, permitindo que o público mergulhe em ambiente 3D imersivos e interaja com as criações de maneira mais profunda.

A realidade virtual (VR) representa uma revolução na maneira como experimentamos a arte. Artistas podem criar mundos digitais que envolvem totalmente o espectador, proporcionando experiencias sensórias imersivas.

Museus de arte virtual, galerias e instalações de VR estão se tornando cada vez mais populares, redefinindo a relação entre o público e a obra de arte.

A VR também permite colaborações artísticas inovadoras. Artistas de diferentes partes do mundo podem se unir em ambiente virtuais para criar obras de arte colaborativas e interativas que transcendem as fronteiras físicas e culturais.

A arte generativa é uma categoria fascinante que envolve a colaboração entre artistas e algoritmos de computador. Esses algoritmos são programados para criar arte de forma autônoma, muitas vezes com base em regras matemáticas ou dados de entrada. Isso gera resultados surpreendentes e únicos que desafiam a ideia tradicional de autoria artística.

A proliferação de ferramentas e linguagens de programação acessíveis permitiu que mais artistas explorem a arte generativa.

Plataformas como Processing e p5.js oferecem recursos para criar compartilhar obras generativas também se beneficia da natureza digital, pois pode ser facilmente replicada e compartilhada online.

Em resumo, a ilustração digital, arte 3D, Realidade virtual e generative art representam facetas emocionantes e inovadoras da arte digital que prosperam no ambiente digital. essas formas de expressão estão constantemente evoluindo e desafiando as convenções artísticas tradicionais, à medida que artistas exploram novos horizontes criativos com o auxílio da tecnologia e da conectividade digital.

NFTs

A relação entre arte e NFTs (Tokens Não Fungíveis) tem se tornado um tópico significativo no mundo da criação artística digital. Os NFTs estão proporcionando uma nova maneira de os artistas valorizarem e venderem seu trabalho.

Vamos explorar como essa tecnologia impacta a valorização do artista:

Propriedade e Autenticidade

NFTs permitem que os artistas atribuam autenticidade e propriedade digital exclusiva a suas obras de arte.

Isso elimina a preocupação com cópias não autorizadas e fornece uma prova irrefutável da originalidade do trabalho, o que pode aumentar o seu valor.

Direitos de Autor e Royalties

Muitos NFTs incluem contratos inteligentes que permitem aos artistas receberem royalties toda vez que sua obra é revendida.

Isso garante que os artistas continuem a lucrar com a valorização de seu trabalho ao longo do tempo.

Acesso direto ao Mercado

NFTs oferecem aos artistas a capacidade de vender diretamente para colecionadores, eliminando intermediários e comissões de galerias de arte tradicionais. Isso pode resultar em uma participação financeira mais significativa para o artista.

Ampliação da Base de Fãs

A natureza viral das transações de NFTs e as comunidades de entusiastas de NFT podem ajudar os artistas a expandirem sua base de fãs e seguidores, o que pode beneficiar sua carreira artística de várias maneiras.

Experimentação Artística

A tecnologia NFT permite que os artistas experimentem com novos meios de expressão digital, como arte generativa, realidade virtual e realidade aumentada, o que

pode atrair uma audiência ávida por inovação.

Potencial para Valorização a Longo Prazo

À medida que os NFTs ganham popularidade e notoriedade, as obras de arte digitais bem-sucedidas podem se valorizar significativamente ao longo do tempo. Isso cria um incentivo para que os artistas continuem a produzir e compartilhar seu trabalho.

No entanto é importante lembrar que o mercado de NFTs também é volátil e sujeito a flutuações de preço.

O sucesso não é garantido e pode depender de vários fatores, incluindo a reputação do artista, a demanda pelo seu trabalho e a qualidade das obras.

Em resumo, os NFTs têm o potencial de revolucionar a forma como os artistas são valorizados e remunerados por seu trabalho, proporcionando uma nova plataforma para a valorização do artista na era digital.

No entanto, é crucial que os artistas entendam completamente como funcionam os NFTs e como usá-los de forma eficaz para garantir seu sucesso a longo prazo.

Arte em Jogos Digitais

A arte em jogos digitais é uma forma de expressão criativa que desempenha um papel central na criação de experiências imersivas e envolventes para os jogadores.

Está forma de arte abrange uma variedade de elementos, desde gráficos deslumbrantes até trilhas sonoras emocionantes que combinados formam o mundo virtual do jogo.

A evolução da Arte em Jogos Digitais

A arte em jogos digitais evoluiu significativamente desde os primeiros dias dos jogos de arcade e consoles. No passado as limitações tecnológicas impunham restrições aos gráficos e à criatividade visual, mas, à medida que a tecnologia avançou, os jogos digitais se transformaram em forma de arte em constante evolução. Hoje, jogadores podem explorar mundos virtuais deslumbrantes, graças aos avanços em gráficos 3D, iluminação em tempo real e design de personagens elaborado.

Pixel Art: Um Retorno Nostálgico à Essência

Pixel art é uma forma de arte digital que evoca nostalgia e autenticidade. Usando pixels individuais para criar imagens, os artistas de pixel art muitas vezes trabalham com restrições deliberadas de resolução e paleta de cores.

Essa estética retrô é apreciada por sua simplicidade e apelo visual, tornando-se uma escolha popular para jogos indie, jogos móveis e projetos que buscam evocar a sensação de clássicos do passado.

A arte 2D nos jogos abrange uma ampla variedade de estilos, desde ilustrações tradicionais até arte vetorial digital. Artistas 2D são responsáveis por criar personagens, cenários, objetos e elementos de interface do usuário.

Essa forma de arte é fundamental para transmitir a narrativa, o estilo e a atmosfera do jogo.

Empresas de jogos frequentemente empregam artistas 2D para criar visuais únicos que se destacam em mercados competitivos.

Gráficos 3D Realismo e Imersão

Nos jogos 3D, os artistas trabalham para criar ambientes e personagens tridimensionais realistas ou estilizados. Essa forma de arte é conhecida por seu foco na modelagem 3D, texturização, animação e iluminação. A tecnologia avançada permite que os jogos modernos ofereçam experiências de imersão visual incríveis.

Artistas 3D desempenham um papel crucial na criação de mundos que parecem tangíveis e habitáveis.

Carreira na Indústria de Jogos Empresas e Freelancers

Artistas que desejam seguir uma carreira na indústria de jogos podem optar por trabalhar em empresas de desenvolvimento de jogos ou seguir uma rota freelance.

Empresas de jogos: Trabalhar em uma empresa de jogos oferece estabilidade e a oportunidade de colaborar em projetos ambiciosos. Os artistas podem desempenhar funções especializadas, como modelagem 3D, animação ou design de personagens, em equipes criativas e multidisciplinares.

Freelancers: Artistas freelancers têm a flexibilidade de escolher projetos, clientes e horários de trabalho. Eles podem contribuir para vários jogos, aplicativos e projetos diferentes, muitas vezes trabalhando remotamente. Essa abordagem pode ser gratificante, mas também exige autodisciplina e habilidades empresariais.

O Papel da Arte na Narrativa e na Jogabilidade

A arte em jogos digitais desempenha um papel crucial na narrativa e na jogabilidade.

Personagens bem projetados, ambientes realistas e trilhas sonoras emotivas contribuem para imersão do jogador no mundo do jogo. A escolha de paletas de cores, estilo artístico e detalhes visuais pode influenciar o tom e atmosfera de um jogo.

Além disso, a arte também pode ser usada para transmitir informações aos jogadores, como pistas visuais para quebra cabeças e objetivos dentro do jogo.

Desafios e Tendências na Arte de Jogos Digitais

A criação de arte para jogos digitais apresenta desafios únicos. Os prazos muitas vezes apertados e a necessidade de manter um alto padrão de qualidade podem ser estressantes para os artistas. Além disso, a evolução constante da tecnologia requer que os artistas estejam atualizados com as últimas ferramentas e técnicas.

Por outro lado, as tendências atuais na arte de jogos digitais incluem a realidade virtual (RV) e a realidade aumentada (RA), que oferecem novas formas de imersão. Também estamos vendo uma maior diversidade na representação de personagens e narrativas nos jogos, refletindo a crescente conscientização sobre inclusão e representação.

Redes Sociais como Plataformas Artísticas:

Investigamos como plataformas de redes sociais como Instagram, Tik Tok, Facebook, Twitter, Youtube, se tornaram vitrines virtuais para artistas, permitindo que eles alcancem públicos amplos e diversificados.

Exibição de portifólio

Profissionais de artes podem usar essas plataformas para exibir seu portfólio de obras de arte. Postar imagens, vídeos ou até mesmo transmissões ao vivo mostrando o processo de criação que pode atrair a atenção de potenciais clientes.

Interatividade

Engajar com o público é fundamental. Responder a comentários, perguntas e mensagens diretas ajuda a construir um relacionamento com os seguidores, criando uma comunidade em torno do seu trabalho.

Demonstração de Processo:

Mostrar o processo criativo por trás das obras de arte pode ser cativante. Isso pode incluir vídeos rápidos do processo de pintura, escultura ou design, proporcionando uma visão exclusiva do seu trabalho.

Promoções e Ofertas Especiais

Anunciar promoções, descontos ou ofertas especiais exclusivas para seguidores nas redes sociais pode incentivar as pessoas a comprarem suas obras de arte.

Colaborações e Participação em Desafios

Participar de desafios e colaborações relacionadas à arte em plataformas como tik tok pode aumentar sua visibilidade. Use as hashtags apropriadas para aumentar a descoberta do seu conteúdo. Vimos no tik tok artistas fazendo live onde o público que lhe assistia comentava nomes de personagens de desenho animado e o artista escolhia um personagem desses comentários e como desafio tinha que desenha-lo no tempo de 2 minutos e assim se repetia por horas. Durante a live o público mandava rosas e outros figurinhas para o artista. Essas figurinhas valem dinheiro na qual a plataforma ficava com uma porcentagem desse dinheiro e pagava o restante para o artista.

Uso de Lojas Online Integrada

As plataformas como o Facebook permitem que você configure lojas online, onde pode listar suas obras de arte para venda diretamente. Isso simplifica o processo de compra para seus seguidores

Conteúdo Educativo

Além de mostrar seu trabalho, compartilhar dicas, tutorias e insights sobra a criação artística pode atrair seguidores interessados em aprender mais sobre a sua arte. Uma das plataformas mais conhecida para isso é o youtube onde o artista além de ensinar pode monetizar os seus vídeos e ganhar um dinheiro em cima das propagandas colocadas durante o vídeo de suas aulas.

Engajamento com a Comunidade de Arte

Siga e interaja com outros artistas e entusiastas de arte. Comentar em postagens relacionadas à arte pode expandir sua rede e aumentar a exposição do seu trabalho.

Partilha e Interação em Tempo Real:

Analisamos como a interação em tempo real com o público, incluindo comentários, compartilhamentos e curtidas, impacta a criação e a motivação dos artistas digitais.

As redes sociais proporcionam um meio instantâneo para os artistas compartilharem suas obras com o público. Isso permite que eles recebam feedback quase imediato, seja na forma de curtidas, comentários ou compartilhamentos.

Esse feedback em tempo real pode influenciar a direção criativa do artista e criar um diálogo significativo com o público.

Muitos artistas usam plataformas de transmissão ao vivo, como Instagram live, Twitch e o já mencionado Tik Tok, para compartilhar seu progresso de criação em tempo real.

Isso oferece ao público a oportunidade de observar o artista em ação, fazer perguntas e interagir diretamente com o processo criativo.

Além de mostrar o seu próprio trabalho, os artistas usam as redes sociais para compartilhar suas fontes de inspiração. Isso pode incluir outras obras de arte, livros, músicas e até mesmo experiências pessoais que influenciam no seu processo criativo.

No entanto, a interação em tempo real também apresenta desafios, como a necessidade de gerenciar comentários negativos ou críticas construtivas. É importante para os artistas estabelecerem limites saudáveis para preservar sua saúde mental enquanto interagem com o público.

Democratização do Acesso a Arte:

Exploramos como as redes sociais têm contribuído para a democratização da arte, permitindo que artistas emergentes ganhem visibilidade, desafiando a tradicional exclusividade das galerias de arte.

A democratização do acesso á arte por meio das redes sociais tem um impacto profundo na expansão da audiência artística.

Antes, a arte era frequentemente considerada elitista, reservada para aqueles que podiam visitar galerias de arte físicas. Com as redes sociais, artistas podem alcançar públicos diversificados, incluindo pessoas de diferentes origens culturais, geográficas e econômicas.

Isso leva a uma democratização não apenas do acesso à arte, mas também da participação na apreciação da arte.

Isso resulta em uma cena artística mais inclusiva, com espaço para novas vozes, tendências e experimentações. A criatividade floresce em um ambiente onde a homogeneidade é desafiada e a diversidade é celebrada.

Desafios e Questões Éticas:

À medida que a arte se torna cada vez mais digital e é compartilhada em plataformas de redes sociais, surgem uma série de desafios e questões éticas que afetam artistas, criadores de conteúdo e a comunidade artística em geral. Vamos explorar três questões críticas: apropriação cultural, direitos autorais e plágio.

Apropriação Cultural

Um dos principais desafios na criação artística nas redes sociais é a apropriação cultural.

Isso ocorre quando elementos culturais de uma comunidade são usados ou representados por pessoas de fora dessa comunidade, muitas vezes sem respeitar a sua significância cultural.

Isso pode levar à exploração, estigmatização e apropriação de símbolos, tradições e estilos de arte de culturas marginalizadas.

Para abordar essa questão ética, é fundamental que os artistas estejam cientes da sensibilidade cultural ao usar elementos de culturas diferentes da sua.

Respeitar e aprender sobre as origens e significados culturais é essencial para criar com responsabilidade e respeito.

Direitos Autorais

A questão dos direitos autorais é crucial na criação e compartilhamento de arte nas redes sociais. Quando os artistas compartilham seu trabalho online, podem enfrentar desafios relacionados à proteção de sua propriedade intelectual.

A facilidade de copiar, compartilhar e modificar obras de arte digital levanta preocupações sobre a violação dos direitos autorias.

Para mitigar essas preocupações, os artistas podem adotar medida como marcações d'água, licenças de creative commons ou até mesmo o uso de contratos inteligentes de NFTs para rastrear a propriedade e o uso de suas obras.

A conscientização sobre os direitos autorais e o respeito pelo trabalho de outros artistas também são essenciais.

Plágio

O plágio é outra questão ética que pode prejudicar a integridade da criação artística nas redes sociais.

Quando artistas copiam ou reproduzem obras de outros sem permissão quando

necessário ao usar obras de outros como inspiração.

A criação de conteúdo autêntico e a valorização da individualidade artística são essenciais para manter a integridade artística.

CONCLUSÃO

Este artigo destaca a importância da relação entre arte digital e redes sociais no cenário artístico contemporâneo. A capacidade de compartilhar e se envolver com a arte no ciberespaço tem o potencial de moldar significativamente a forma como percebemos e apreciamos a criatividade. A arte digital e as redes sociais continuam a evoluir, promovendo a colaboração, a inovação e a diversidade na esfera artística.

Embora as redes sociais desempenhem um papel importante na democratização da arte, a arte tradicional em galerias físicas continua a ser uma parte essencial do cenário artístico. A experiência tátil, a curadoria especializada e a aura das galerias não podem ser replicadas digitalmente. Assim a coexistência harmoniosa de ambas as formas de apresentação artística enriquece o ecossistema artístico como um todo.

Já a arte nos jogos é muito mais do que simplesmente “gráficos”.

Ela é a alma e a expressão visual que molda a experiência do jogador. Seja através de pixels, 2D ou 3D, os artistas são responsáveis por criar mundos, contar histórias e evocar emoções. Seja em uma empresa de renome ou como freelancer independente, a arte nos jogos continua a desempenhar um papel essencial na indústria de entretenimento digital em constante evolução.

REFERÊNCIAS

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. São Paulo: 2003.

ARANTES, Priscila. Arte e mídia: perspectivas da estética digital. Senac, 2005. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-53202005000200004

Isadora Pereira Salomon Gentil. A relação entre a arte e as redes sociais.

https://www.encontro2022.sc.anpuh.org/resources/anais/16/anpuh-sc-eeh2022/1663032811_ARQUIVO_b9ea7d985e60249983ab3053b1751b3b.pdf

Deiga Luane Borges de Brito; Cláudio Aleixo. A visibilidade e a difusão da arte por meio das redes sociais estudo de caso da fan page eu me chamo Antônio.

https://www.google.com/url?sa=-t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&-ved=2ahUKEwiC26a8xs2BAxXylZUCHZ-bYBA8QFnoECCcQAQ&url=https%3A%-2F%2Fseer.pucgoias.edu.br%2Findex.php%2Fpanorama%2Farticle%2Fdownload%2F3449%2F2020%2F10081&usg=AOv-Vaw0WTyUNPZ

dM1Wgmehd4-znS&opi=89978449

Cássio Fernandes Lemos, Dra. Andréia Machado Oliveira. Gamearte: A relação jogo/arte e o espaço da mídia no sistema

https://www.google.com/url?sa=-t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&-cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjUzP61y-c2BAxWrrpUCHXL7CAYQFnoECCUQAQ&url=https%3A%2F%2Ffiles.cercomp.ufg.br%2Fweby%2Fup%2F777%2Fo%2F23_-_Cassio_Lemos.pdf&usg=AOvVaw2ZEqSgd-6ZsWbTDyO8hs7Vs&opi=89978449

Paulo Vitor Silveira dos Santos; Renilda de Fátima Berguenmayer Minuzzi. Artes Visuais e jogos eletrônicos.

https://www.google.com/url?sa=-t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&-cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjUzP61y-c2BAxWrrpUCHXL7CAYQFnoECCoQAQ&url=https%3A%2F%2Ffiles.cercomp.ufg.br%2Fweby%2Fup%2F779%2Fo%2Fpaulo_vitor_e_reinilda.pdf&usg=AOvVaw3USFsJs-CYMQb25h8tghizK&opi=89978449

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS NA INFÂNCIA

AURISTELIA DE SANTANA SOUSA

RESUMO

Este artigo traz uma pesquisa bibliográfica, de caráter descritivo sobre a importância dos jogos e das brincadeiras na infância, e suas contribuições para o desenvolvimento das crianças, nos aspectos físicos, mentais, cognitivos e sociais. O brincar e as relações humanas. O brincar e o desenvolvimento infantil. A pesquisa destaca que os jogos e as brincadeiras podem ser utilizados como recurso pedagógico no processo de aprendizagem das crianças na educação infantil. O papel das instituições de educação infantil, bem como dos profissionais que atuam na educação infantil, os quais devem assumir o papel de promover mudanças nas crianças e no contexto familiar e social em que vivem.

Palavras-chave: Jogos; Brincadeiras; Lúdico; Infância.

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca contribuir na discussão, acerca da aprendizagem na Educação Infantil, através de pesquisas bibliográficas, baseando-se na perspectiva de quais as contribuições pedagógicas dos jogos e das brincadeiras, nesta fase da criança, observando assim uma relação entre a prática pedagógica e o envolvimento do lúdico na sala de aula da educação infantil, compromisso este de toda a comunidade escolar.

Sabemos que as brincadeiras fazem parte das nossas vidas desde a antiguidade, e quando descoberta é motivada, as crianças desenvolvem com mais clareza o seu conhecimento. Processo este que leva as crianças a terem maior qualidade de compreensão, as brincadeiras diárias, os jogos recreativos, favorecem as fantasias. As crianças possuem um modo próprio de conhecer e interagir com o mundo, e a brincadeira é responsável por vários tipos de aprendizagens e se tornam essencial na Educação Infantil, pois nela, estão presentes as múltiplas formas de ver e interpretar o mundo. E no espaço da escola que as crianças têm oportunidade de vivenciar relações éticas e morais que permeiam a sociedade na qual estão inseridas.

1- OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS NA INFÂNCIA

Os jogos e as brincadeiras despertam diversos sentimentos na vida das crianças, expressam trocas com diferentes significados, desenvolve o social e a criatividade da criança, que aprende de alguma forma a lidar com os desafios, demonstrando atitudes relevantes à vida. Ao brincar a criança vai além do mundo real.

Segundo KISHIMOTO (1996, p.27), “Quando brinca a criança, a criança toma certa distância da vida cotidiana e entra no mundo imaginário”.

Brincando, o mundo para as crianças torna-se mais atrativo assim ser valorizados pelos docentes como um grande instrumento de ensino e da aprendizagem, pois os jogos e brincadeiras utilizados de forma pedagógica têm o poder de ajudar a criança em suas aprendizagens sociais e afetivas.

Quando brinca a criança passa a ganhar diversos potenciais para sua vida, pois desenvolve diversidades e personalidades ao entrar na brincadeira. Nas brincadeiras de faz de conta elas se tornam heróis, vilões, pai, mãe, modificando o seu imaginário a todo instante com novos personagens e diferentes personalidades, os jogos e brincadeiras criam um espaço de aprendizagem na criança. Isso pode se confirmar no que diz o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1999, p. 28):

> As brincadeiras de faz de conta, os jogos de construção em aqueles que possuem regras, como 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.

Na infância que a criança necessita adquirir habilidades e através das brincadeiras e dos jogos ela encontra vivências, liberdades, fantasias, sonhos, pensamentos. O brincar é um momento em que a criança aprende a todo instante, um momento em que ela entrega-se por inteira ao prazer surgindo um momento único de criação. O brincar é um momento de transformação, construir e adquirir novos conceitos e de descobrir acerca do mundo que as rodeia. Quando brincam as crianças aprendem diversidades de conceitos acerca da vida. Assim autores que pesquisam e estudam sobre como se dá o desenvolvimento dos alunos da educação infantil, em seus diversos aspectos, afirmam que as atividades lúdicas como brincar e jogar, são instrumentos importantíssimos e muito valiosos na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, tanto nos aspectos físicos, mentais, cognitivos e sociais.

2- O BRINCAR E AS RELAÇÃES HUMANAS

Quando atuamos com pessoas é im-

portante nos conhecermos e saber também como elas se desenvolve e do que precisam. Todos podem utilizar o brincar como instrumento para o desenvolvimento infantil, encorajar as crianças a brincarem, oferecendo-lhes oportunidades para participar de jogos, criar, explorar, descobrir, e algumas vezes, enfrentar riscos, divertir-se e fazer muitas coisas diferentes sozinhas ou com outras pessoas.

Segundo o Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998), brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da Criança.

Isso deve ocorrer em um espaço adequado para o brincar, as crianças farão escolhas sobre o que elas brincam e com quem brincam, nesse espaço um adulto deve atuar como agente do brincar como animador e facilitador. O educador deve assumir esse papel para promover mudanças nas crianças e no contexto familiar e social em que vivem. Também é um educando permanente, pois ao mesmo tempo em que auxilia a criança na construção do seu conhecimento, desenvolve-se também comas experiências trocadas, ampliando sua dimensão educativa. Os educadores envolvidos nesta atividade devem possuir pré-disposição para o desenvolvimento das relações interpessoais, da liderança, da comunicação e da criatividade.

Desde os primeiros meses de vida, a criança se inclui no mundo por meio dos vínculos que estabelece com os adultos que cuidam dela. Desde bem pequena demonstram de forma evidente suas necessidades básicas que incluem, além da alimentação e dos cuidados pessoas, o afeto, o estímulo e o reconhecimento. E continuam demonstrando essas mesmas necessidades por toda a vida.

3- BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

As palavras brinquedos, jogos, brincadeiras e crianças estão diretamente ligadas umas às outras. Todas as sociedades reconhecem o brincar como parte da infância.

Os primeiros registros desse reconhecimento foram obtidos por meio de escavações arqueológicas e datam de um período em que nossa espécie sobrevivia da caça (FRENZEL, 1997). Essa nobre atividade da infância é destacada em várias concepções teóricas por autores como Piaget e Vygotsky sendo que cada um, à sua maneira, mostra a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil e aquisição de conhecimentos.

A escola e, principalmente, a Educação Infantil deveria considerar o lúdico como parceiro e utilizá-lo amplamente para atuar no desenvolvimento das crianças. Segundo Vygotsky (1996), o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, aquilo que na vida real, torna-se regra quando trazido para a brincadeira.

No entanto, ainda hoje, na visão do educador a brincadeira e o estudo ocupam momentos distintos na vida das crianças. O recreio foi feito para o brincar e a sala de aula para estudar, cabe a outro profissional o papel de interagir com o aluno em uma brinquedoteca, e o parque é apenas um momento de descanso dos afazeres escolares ou para distrair a turma, muitas vezes com os brinquedos inadequados para a idade ao longo do alcance das crianças.

As tecnologias dos brinquedos modernos modificaram a brincadeira infantil, os meios de comunicação, assim como a falta de espaço e segurança nas ruas também mudaram algumas brincadeiras.

É necessário que o espaço escolar, assim como seus educadores e educadoras

utilizem o lúdico como um recurso a mais no aprendizado da criança, tornando o conteúdo a ser desenvolvido mais significativo.

A escola não pode ignorar ou manter-se à parte da recreação dos alunos, qualquer que seja o nível escolar. Em aula o professor deve promover uma atmosfera de prazer, promovendo conhecimentos básicos que contribuem para a plena interação da criança no meio social.

O lúdico deve ser encarado como o parceiro do professor. As escolas valorizam o brincar, levando o brinquedo para a sala de aula e também munindo os profissionais de conhecimentos para que possam entendê-lo e interpretá-lo, assim como utilizá-lo para que auxilie na construção do aprendizado da criança. Para que isso aconteça, o adulto deve estar muito presente e participante nos momentos lúdicos. Quem trabalha na educação de crianças deve saber que por meio desta, desenvolve-se a atenção e a imaginação de uma criança.

O professor deve organizar suas atividades de aula, selecionando aquelas mais significativas para seus alunos. Em seguida o professor deve criar condições para que essas atividades significativas sejam realizadas. Destaca-se a importância dos alunos, e este trabalho coletivo facilitará o próprio autodesenvolvimento individual.

As brincadeiras variam de acordo com a idade, o gênero e os níveis de interação lúdica de acordo com BROUGERE (1997, p.99), para o qual o brinquedo é visto com um suporte, ou seja, uma representação, uma imagem, que a criança irá decodificar.

A brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade: as coisas se tornam outras. É um espaço à margem da vida comum, que

obedece às regras criadas pelas circunstâncias. Os objetos, no caso, podem ser diferentes do quilo que aparentam. Entretanto, os comportamentos são idênticos aos da vida cotidiana.

Segundo BROUGERE é por meio da brincadeira que a criança vivencia a sua realidade, enfatizando o brincar como forte instrumento de desenvolvimento e aprendizado.

Já, para FRIEDMANN (1992, p.26), " a brincadeira é um sistema que interage a vida social das crianças e caracteriza-se por ser transmitida de forma expressiva de uma geração a outra ou aprendida nos grupos infantis, nas ruas e escolas."

Além das pesquisas realizadas sobre o brincar voltado para as áreas da saúde e da educação, surge, por um lado, no mundo todo, uma preocupação com o resgate do brincar, nas diferentes regiões do mundo, enquanto patrimônio lúdico-cultural. Esta tendência leva um movimento de valorização de brincadeiras tradicionais regionais, contextualizadas nas diversas culturas e épocas, afirmando-se o brincar como um fenômeno Universal de grande relevância para a caracterização e conhecimento dos grupos sociais e diversidades culturais dos vários povos do mundo.

WAJSKOP (1999) define a brincadeira como uma atividade social infantil, cuja característica imaginativa fornece uma ocasião educativa e única para as crianças que podem experimentar situação do seu cotidiano.

Nos estudos desses autores, é demonstrado que os jogos, brinquedos e brincadeiras integram a criança na vida social, transmitem valores, cultura, estimulando a criança a pensar, criar, experimentar, imaginar, proporcionando, assim, seu desenvolvimento.

4- A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA INFÂNCIA

Toda criança precisa brincar, faz parte do crescimento. As crianças necessitam de diferentes oportunidades de brincar de diversas maneiras, pois esse tipo de atividade faz com que elas mudem cada estágio do seu desenvolvimento de forma natural, permitindo-lhes fazer amigos, resolver dificuldades, seguir seus instintos, pensar e aprender com os outros.

O brincar foi introduzido nas escolas infantis para auxiliar o professor no trabalho de ensino aprendizagem da criança.

FRIEDMANN (1992) faz uma análise desde a antiguidade até os tempos modernos sobre a brincadeira. Segundo Friedmann (1992, p.24):

As brincadeiras eram formuladas condensadas de vida, modelos em miniatura da história e destino da humanidade. A brincadeira era o fenômeno social do qual todos participam foi só bem mais tarde que ele perdeu seus vínculos comunitários e seu simbolismo religioso, tornando-se individual.

Segundo FRIEDMANN, naquela época, a brincadeira era apontada como elemento da cultura e do riso, do carnaval e do folclore havendo participação de todos. A brincadeira foi introduzida na escola por filantropistas, no início da idade moderna, com o objetivo de fazer desses espaços um meio educativo.

Brincadeira e aprendizagem são consideradas ações com finalidades bastante diferentes.

No entanto, constata-se que é por meio das brincadeiras que as crianças representam o discurso externo e o interioriza, construindo seu próprio pensamento.

Pode-se afirmar que o brincar enquanto promotor da capacidade e potencialidade da criança deve ocupar um lugar especial na prática pedagógica, tendo como espaço privilegiado, a sala de aula.

Muito pode ser trabalhado a partir de jogos e brincadeiras. Cantar, ouvir histórias, dramatizar, jogar com regras, desenhar entre outras atividades, constituem meios prazerosos de aprendizagem.

À medida que a criança interage com os objetos e com outras pessoas, constituirá relações e conhecimentos a respeito do mundo em que vive. Aos poucos, a escola e a família, em conjunto deverão favorecer uma ação de liberdade para a criança, uma sociabilização que se dará gradativamente, por meio das relações que ela irá estabelecer com seus colegas, professores e outras pessoas. Para que isso aconteça, a criança não deve sentir-se bloqueada, nem tão pouco oprimida em seus sentimentos e desejos. Suas diferenças e experiências individuais devem, principalmente na escola, ter um espaço relevante sendo respeitadas nas relações com o adulto e com outras crianças.

Agindo desta maneira, o professor estará possibilitando às crianças uma forma de assimilar à cultura e modos de adulto, de forma criativa, social e partilhada. Estará ainda transmitindo valores e uma imagem da cultura como produção e não apenas consumo.

Para VYGOTSKY (1996, P.134):" no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade." Enfoca a grande importância que o brinquedo representa no desenvolvimento infantil, Vygotsky (1996, p.131).

O brinquedo cria na criança uma forma de desejos. Ensina-a desejar, relacionan-

do seus desejos a um " eu" fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade.

Segundo VYGOTSKY, brincar é a forma mais perfeita para receber a criança e estimular o que ela precisa aprender e desenvolver.

Se a escola não atua positivamente, garantindo possibilidades para o desenvolvimento da brincadeira, ela ao contrário, age negativamente impedindo que essa aconteça. Diante desta realidade, faz-se necessário apontar para o papel do professor na garantia e enriquecimento da brincadeira como atividade social da infância.

A tensão entre o desejo da criança e a realidade objetiva é o que dá origem ao lúdico acionado pela imaginação. Assim podemos afirmar que as brincadeiras, por abrir espaços para o jogo da linguagem com a imaginação, se configuram como possibilidade de a criança forjar novas formas, conceber a realidade social e cultural em que vive, além de servir como base para a construção de conhecimentos e valores. Isto faz com que o brincar seja uma grande fonte de desenvolvimento e aprendizagem.

O brinquedo é a essência da infância e seu uso permite um trabalho pedagógico que possibilita a produção do conhecimento e também a estimulação da afetividade na criança. A criança estabelece com o brinquedo uma relação natural e consegue extravasar suas angústias e paixões, suas alegrias e tristezas, suas agressividades e passividades.

Independente de época, cultura e classe social, os jogos e os brinquedos fazem parte da vida da criança, pois elas vivem num mundo de fantasias, de encantamento, de alegria, de sonhos, sendo que realidade e faz- de –conta se confundem (Kishimoto, 1999). O jogo está na gênese do pensamento, da descoberta de si mesmo, da possibilidade de experimentar, de criar e de transformar o mundo.

Para KISHIMOTO (1996, p.18)" A criança vive num mundo imaginário através do brinquedo. No entanto, a brincadeira é entendida como ação que a criança realiza ao concretizar as regras do jogo. Logo, brinquedo e brincadeira relacionam diretamente com a criança e não se confundem com o jogo.

Segundo Froebel, o brincar é a fase mais importante da infância, relevando o valor da brincadeira apresenta no desenvolvimento infantil.

Com o avanço tecnológico, as brincadeiras entre adultos e crianças estão desaparecendo, ameaçando assim, as interações sociais, essas acontecem por meio de trocas com outros grupos, segundo Friedmann (1992, p.26):

Tais interações sociais acontecem através da descoberta e interiorização da criança nos sistemas culturais e sociais que apresentam as propriedades determinadas historicamente pelo homem. Assim por exemplo, a criança que convive em uma comunidade ou vai, progressivamente, através das trocas com outros, interiorizando, os valores e ideias daquele grupo. Como a criança virá incorporar esses elementos na sua personalidade, dependerá do caráter dessas interações sociais, assim como da natureza e variedade de transações sociais disponíveis a ela.

Segundo Friedmann, as crianças se desenvolvem pela experiência social, demonstra que a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas assimilando e criando a experiência sociocultural dos adultos.

Para que haja o brincar de forma segura e significativa, as creches e pré-escola devem estar atentas ao espaço e tempo.

De acordo com o R.C.N. (1998, p.69):

O espaço na educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizado. Para tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas.

Segundo o R.C.N., as creches e pré--escolas devem proporcionar ambientes que permitam o desenvolvimento de atividades diversificadas como: espaço para jogos, faz--de-conta, artes leitura, podem ser organizados pelo professor em sala de aula. Alguns objetos podem ser usados nestes espaços tais como: prateleiras, caixas, que devem estar acessíveis à altura da criança para que possam estudar.

Também, a área externa, deve ser valorizada para proporcionar espaços adequados e seguros permitindo a criança: correr, saltar, pular, rolar, balançar, escorregar, escalar, descer, brincar de bola e areia.

Cabe às Instituições Infantis, possibilitar às crianças tais momentos de interação no que diz respeito ao espaço lúdico infantil. Para que haja o brincar de forma segura e significativa, as creches e pré-escolas devem estar atentas ao espaço e tempo. Vários estudos demonstram que a diminuição do espaço físico e o tempo para brincar acarretaram a transformação do aumento ao consumo por brinquedos mais sofisticados, deixando de lado o prazer do brincar.

CONCLUSÃO

Este trabalho foi um resgate a importância dos jogos e das brincadeiras no desenvolvimento infantil. Sabemos que as atividades lúdicas contribuem para o aprendizado eficaz da criança, apresentando-se como um recurso que promove educação, crescimento e integração social, além de formação cultural, intelectual, tomada de decisões, elaboração de hipóteses, fundamentadas em costumes e valores da sociedade.

Esse trabalho nos remete para uma visão que na ludicidade do aprender, a criança aprende enquanto brinca, são estudos o faz-de-conta, que é o momento de ênfase à imaginação, vivenciando ideias por meio da leitura infantil, dramatizar, cantar, viver e elaborar histórias criando seu espaço-lúdico por meio do livro. No brincar com outras pessoas a criança aprende a viver socialmente, respeitando regras, cumprindo normas, esperando a sua vez e interagindo de uma forma mais organizada.

Acredito que o papel fundamental das instituições de educação infantil é promover o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança. Os Referencias Curriculares Nacionais inserem o lúdico nos objetivos e princípios da Educação Infantil, considerando jogos e brincadeiras como recursos que promovem o ensino-aprendizagem da criança. As atividades, itens considerados fundamentais para a vida adulta.

Com a realização desse trabalho, descobri, é preciso que como profissional de educação infantil devo ter acesso ao conhecimento produzido na área de educação infantil em geral, para repensar minha prática, se constituindo enquanto cidadã e atual enquanto sujeito da produção, para que possa mais do que "implantar" currículo ou "aplicar" proposta à realidade da creche e pré-escola em que atue podendo assim, participar da sua concepção, construção e consolidação.

O brincar é o caminho natural do desenvolvimento humano, é competente nos seus efeitos e oferece a quem dele faz uso, a construção de uma base sólida para toda a vida, pois é capaz de atuar no desenvolvimento cognitivo e emocional de forma natural e harmônica. Sendo assim os profissionais de educação infantil devem propiciar a criança à aplicação do lúdico, oferecendo os materiais necessários, resgatando as histórias, brinquedos, jogos e brincadeiras, proporcionando à criança um elo entre aprendizado e diversão, visando sempre o desenvolvimento em todos os aspectos necessários à formação de adultos íntegros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação e do desporto. Secretária de Educação Fundamental.

Referencias curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, Giles. Brinquedo e cultura: 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FRIEDMANN, Adriana. O direito de brincar: 2.ed. São Paulo: Scritta: ABRINQ, 1992. KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogos, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1996.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WAJSKOP, Gisele. Brincar na pré-escola: 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

BERENICE BUENO DE ASSUMPÇÃO

RESUMO:

Estudos relacionados à inclusão, educação e letramento estão em constantes debates no meio científico e acadêmico. Na presente pesquisa estudaremos aspectos relacionados a consciência fonológica e sua relação com a leitura, abordando suas perspectivas no contexto educacional de leitura e escrita. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, com a utilização de materiais publicados, como livros e artigos científicos, que serviram de base para a construção do presente trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Consciência Fonológica. Leitura. Escrita

ABSTRACT:

Studies related to inclusion, education and literacy are in constant debates in the scientific and academic environment. In the present research we will study aspects related to phonological awareness and its relationship with dyslexia, approaching diagnosis, treatment and their perspectives in the educational context of reading and writing. The methodology used was qualitative bibliographic research, using published materials, such as books and scientific articles, which served as the basis for the construction of this work.

KEYWORDS: Phonological Awareness. Reading. Writing

1 INTRODUÇÃO

Constituir um ensino de qualidade, que possa implementar um processo aprendizagem que proporcione aos nossos alunos do Ensino Médio, formas de melhor absorção do conteúdo representa um grande desafio para o professor, pois os estudantes, precisam estar motivados, para que possam além de assimilar melhor os temas trabalhados em sala de aula, ter condições de tomar decisões benéficas para seu futuro pós ambiente escolar.

Destacamos que na contemporaneidade, ter acesso a conhecimentos diversos em nosso país representa um importante elemento para ascensão social para os brasileiros, por isso defendemos que a educação representa um viés importante neste processo, logo faz-se necessário um debate acerca das dificuldades do ensino de Língua Portuguesa no novo Ensino Médio.

Desse modo, analisamos que as instituições de ensino precisam viabilizar através de suas metodologias didáticas, políticas pedagógicas que possam motivar os estudantes a tomarem decisões positivas em relação ao futuro, sendo uma delas a aprendizagem da Língua Portuguesa, que acreditamos trazer inúmeros benefícios na atualidade.

Em outras palavras, as escolas precisam lançar mão de estratégias que ofereçam práticas educacionais para seus alunos, para que estes permaneçam sempre bem orientados para o que é trabalhado em sala de aula, sobretudo no contexto de modificação no Ensino Médio.

. Percebe-se, que o ensino de Português representa uma das formas mais apropriadas para escola realizar este objetivo com sucesso, pois é reforçamos o quanto é importante ter o conhecimento adequado desta língua nos dias atuais, onde existe a necessidade do sujeito sempre estar pronto para oportunidades positivas que aparecem.

Neste contexto, requer dos educadores uma formação adequada acerca da teoria e prática, para que assim, possam lhes dar com as situações adversas, atuando de modo adequado no processo de ensino-aprendizagem.

Os conhecimentos teóricos deste estudo será o método de revisão bibliográfica com abordagem descritiva a cunho qualitativo trará a lume estudos correlatos, efetivando um levantamento com assuntos pertinentes às dificuldades que os professores enfrentam frente a essa temática repleta de desafios no

processo de ensino, visando também entender as modificações que aguarda este público.

Neste sentido delinearam-se os seguintes objetivos da pesquisa: o objetivo geral foi buscar e apresentar fundamentos que mostrem as dificuldades no ensino de Língua Portuguesa no novo Ensino Médio. Fazendo esclarecimentos tendo com subsídio concreto a BNCC, visando mostrar os pontos positivos e negativos dos currículos das escolas estaduais do Ceará. Mas, para ter uma resposta mais eficaz para esse objetivo geral, traçou-se os seguintes objetivos específicos: (i) Discorrer como o professor pode fazer com que o aluno seja capaz de se conhecer e se identificar nesse novo modelo de aprendizagem; (ii) Analisar de forma crítica o currículo do novo ensino médio no estado do Ceará; (iii) Debater sobre os desafios dos itinerários para formação em línguas.

Nesse estudo se buscará verificar que os incentivos didático pedagógicos no contexto de sala de aula presentes podem auxiliar o

processo de transmissão dos conhecimentos relativos a Língua Portuguesa para os alunos que precisam ter facilidade em absorver conteúdos, além disso iremos refletir qual papel o professor neste processo.

Ou seja, buscaremos entender a necessidade de se utilizar em sala de aula, a Língua Portuguesa os direcionamentos que o novo Ensino Médio proporciona ao nosso estudante.

Destacamos que nossa pesquisa caracterizada como um estudo bibliográfico de caráter hipotético-dedutivo, que está ancorada em autores especialistas no assunto, a exemplo de:

Além do interesse da pesquisadora pela temática, o estudo justifica-se pelas seguintes razões:

A partir de observações em sala de aula por meio de estágio, a escolha deste tema surgiu do desejo de analisar quais métodos didático-pedagógicos voltados para o ensino da Língua Portuguesa podem ser implementados para alunos do Novo Ensino Médio tenha um contexto de aprendizagem mais assertivo.

Sendo assim nossa pesquisa busca realizar uma proposta de estudo trazendo os cenários mais coerentes para a implementação de um ensino de Português que proporcione mais interesse por parte do aluno, que de acordo com a qualidade das aulas se sentirá mais motivado.

Por fim, podemos afirmar que a utilização da Língua Portuguesa como ferramenta de motivação para os alunos do ensino médio viabiliza a melhor compreensão dos estudantes, quanto as escolhas benéficas para os seus futuros após deixarem o ambiente escolar.

2 METODOLOGIA

No presente estudo, utilizaremos artigos e materiais de referência em um contexto bibliográfico, segundo Gil (2002, p.44), "[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". A pesquisa foi desenvolvida em uma linha de pesquisa qualitativa, contribuindo para o desenvolvimento de pesquisas atuais e futuras sobre a temática em questão, discutindo os problemas e explorando materiais de referência, e fontes bibliográficas, segundo Gil (2008, p. 50):

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo. (GIL, 2008. p.50)

Embora estudos quantitativos anteriores forneçam informações importantes sobre a ergonomia no meio rural, análises qualitativas possibilitariam um estudo mais aprofundado do assunto. De fato, pelo menos alguns autores de estudos quantitativos recentes também veem a necessidade de análises qualitativas adicionais.

A pesquisa representa um estudo bibliográfico, pois está ancorado em levantamentos científicos acerca do tema proposto já concretizados, referenciando com o que nos informa Gil (2002), ao mencionar que a pesquisa bibliográfica é implementada partindo de materiais já concretizados e publicados, que nos oferecem uma melhor compreensão da problemática que está sendo analisada, e estes se encontram registrados através de livros, revistas, artigos, entre outros recursos, preparados para contribuir com o conhecimento científico.

Destacamos que o pesquisador precisa lançar mão de vários materiais, com a finalidade de transmitir em sua pesquisa um conteúdo confiável e que esteja baseado em autores com credibilidade na comunidade científica, ou seja, com produções de qualidade comprovada e que contribuam com futuras pesquisas de cunho acadêmico. De acordo com Gil (2002, p. 60):

"a pesquisa bibliográfica requer habilidade do pesquisador, pois exige profundidade nas leituras para desenvolver a discussão com os teóricos que sustentaram o estudo, e, uma capacidade de compreensão que possibilite uma reflexão com base na discussão travada durante a pesquisa". (GIL, 2002. p.60)

Para que possamos concretizar o estudo, lançamos mão de procedimentos metodológicos baseados em materiais já publicados, tais como revista, e artigos, ou seja, conteúdos que instrumentalizassem uma construção de conhecimento que provocasse um verdadeiro debate entre vozes em torno do conteúdo, considerando as concepções dos estudiosos e pesquisadores selecionados para discussão.

Dessa maneira, os diálogos constituídos entre os estudiosos e os pesquisadores deste trabalho, permitisse, no final do estudo, a realização de uma reflexão que apresentasse uma compreensão da temática capaz de responder aos questionamentos da pesquisa e de contribuir para futuras análises.

3 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

O professor tem um papel muito importante na vida de seus alunos, pois além de

trabalhar conteúdos em sala de aula, o docente possui a prerrogativa de buscar orientar seu público para que possa tomar os melhores caminhos após a conclusão do ensino Fundamental.

Neste sentido, nosso sistema de educação precisa estar voltado a preparação dos alunos para o futuro e não apenas a buscar passar os assuntos relativos à matéria, pois não adianta ter domínio de algo, sem saber usar as potencialidades de um determinado conhecimento.

Consideramos que esta atribuição do professor é de suma importância, para o estudante, pois este ao ser orientado neste sentido, terá melhores condições de desenvolver o seu senso crítico, e assim buscar o aprofundamento necessário nos assuntos transmitidos em aula.

Qualquer proposta de melhoria do ensino/aprendizagem deveria primeiramente analisar a escola como um todo, contemplando a tudo e a todos os que formam a cultura escolar no trajeto. Qualquer forma de intervenção deve ser avaliada de forma ponderada, não advindo apenas de resultados de testes, mas principalmente da prática de sala de aula, da real aprendizagem dos alunos. Do contrário, estaríamos aplicando os preceitos positivistas nas pesquisas em educação, o que já sabemos, não asseguram uma metodologia que possa gerar conhecimentos intelectualmente rigorosos e de utilidade para a melhoria do ensino. (PERIN, 2003, p.117)

O professor de pode perfeitamente trabalhar com seus alunos, além do conteúdo didático, temas direcionados a cidadania e de perspectivas melhores para o futuro, pois o profissional de educação de maneira geral possui a prerrogativa de trazer ao seu público debates no sentido a estimular o senso crítico, e este tarefa pode ser feita por meio do incentivo a leitura.

Logo, devemos destacar que um discente do ensino fundamental, que possui o seu senso crítico desenvolvido terá as melhores condições para tomar suas decisões no ambiente externo à escola, neste sentido a presença de debates ministrados pelo professor se tornam imprescindíveis por meio do incentivo a leitura.

Acreditamos que o docente possui atribuições que ultrapassam a concepção de mero reprodutor de matérias, mas sim como um sujeito que trabalhe as potencialidades de seu público na medida do possível.

O papel do educador transcende a concepção de reprodutor teórico ou aplicador técnico implícita nas instâncias responsáveis pela formação do professor. Ao contrário, implica na formação do questionador, do produtor de conhecimento que percebe a sua prática não como espelho de formulações teóricas, mas como lugar de incoerências e conflitos que podem e devem contribuir para o desenvolvimento da tarefa de ensino. (COX; ASSISPETERSON, 2002, p.16, apud, MORAES, 1992, p. 69)

Em consonância a esta ideia, Conceição (2014) afirma que o professor representa um mediador em sala de aula, que busca trabalhar com seus alunos competências que sirvam como base para que os estudantes do ensino fundamental utilizem no decorrer de suas vidas, pois como já mencionamos, este público precisa ser motivado a tomar as melhores decisões possíveis em prol de um futuro positivo.

Refletimos que o profissional de educação precisa ser um sujeito que promova situações de aprendizagem, que tenham por finalidade o desenvolvimento de habilidades e competências primordiais que sirvam como arcabouço para o aluno nas diferentes áreas de sua vida, a exemplo da pessoal e profissional, assim o incentivo a leitura é um passo importante para este processo.

O professor é um mediador que deve promover situações de aprendizagem aos seus alunos para que eles desenvolvam habilidades e competências necessárias para seu sucesso pessoal, profissional e social. Para isso, ele deve ter formação adequada e conhecimentos multidisciplinares que o ajudem a lidar com temática e situações das mais diversas possíveis no dia a dia. (CONCEIÇÃO, 2014, p.14)

Neste sentido, os professores de além de mostrarem o quanto é importante para seu público ter um senso crítico acerca de tudo aquilo que ocorre em sua realidade, deve demostrar o quanto o hábito de leitura é significante para o futuro do estudante.

Logicamente, os estudantes precisam ter conhecimento que o hábito de ler representa uma importante ferramenta para o desenvolvimento de alguma carreira que venha a desenvolver futuramente, sendo assim, o professor precisa lançar mão de técnicas didáticas que tragam essa ideia para seu público, que em algum momento pode se sentir desmotivado a se aprofundar no aprendizado da leitura.

Deste modo, acreditamos que é significativa a criação de situações em sala de aula que promovam trocas múltiplas de conhecimento entre mestre e aluno, onde os estudantes tenham a possibilidade de trabalhar melhor o conhecimento adquirido na escola e aquilo que já conhecem fora do ambiente educacional, ou seja, no cotidiano.

[...] Já se sabe que, tão importante quanto conhecer teorias e abordagens de ensino, é criar um contexto que favoreça a aprendizagem, um contexto em que professores e alunos possam se engajar efetivamente em trocas múltiplas de significados. O descaso em relação a esses fatores uma vez

mais reflete o status inferior do inglês entre as demais disciplinas do currículo do ensino regular. (COX; ASSIS-PETERSON, 2002, p.17)

Autores a exemplo de Bezerra (2012) defendem que a escola precisa ter um papel formador do aluno, ou seja, não apenas sendo um ambiente onde o estudante absorve o conhecimento, neste contexto, cabe ao professor demostrar aos seus alunos que o hábito de leitura tem um significado considerável em nossa sociedade e que pode levar o aluno a alcançar sucesso profissional independentemente da área que vier a escolher após o termino do ensino fundamental.

Para ele, as escolas precisam representar um ambiente que viabilize a transmissão de valores culturais e humanísticos, visando assim a implementação que uma prática didática, que ofereça aos alunos um conhecimento intelectual, que o prepare para a vida após a conclusão deste ciclo (Ensino Fundamental).

Escola única inicial de cultural geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento de trabalhar manualmente e as capacidades de trabalho intelectual deste tipo de escola única, através de repetitivas experiências de orientação profissional passar-se-á uma das escolas especializadas ou a trabalho produtivo. (BEZZERA, 2012, p apud, GRAMSCI, 1991, p.118)

Em outras palavras, em uma escola onde os alunos obtém não apenas conhecimento dos assuntos didáticos, cabe ao professor de Português ser um mediador de aprendizagem, que traga ao seu público a capacidade de enxergar a importância da leitura.

3.1 Motivando o aluno para a leitura

Constituir um ensino de qualidade, que possa implementar um processo aprendizagem por meio da motivação a leitura que proporcione aos nossos alunos do Ensino Fundamental, formas de melhorar a absorção do conteúdo representa um grande desafio para o professor, pois os estudantes, precisam estar motivados, para que possam além de assimilar com mais qualidade os temas trabalhados em sala de aula, ter condições de tomar decisões benéficas para seu futuro pós ambiente escolar.

Destacamos que na contemporaneidade, ter acesso a conhecimentos diversos em nosso país representa um importante elemento para ascensão social para os brasileiros, por isso defendemos que a educação representa um viés importante neste processo.

Desse modo, analisamos que as instituições de ensino precisam viabilizar através de suas metodologias didáticas, políticas pedagógicas que possam motivar os estudantes a tomarem decisões positivas em relação ao futuro, sendo uma delas a aprendizagem da Língua Portuguesa, que acreditamos trazer inúmeros benefícios na atualidade.

Em outras palavras, as escolas precisam lançar mão de estratégias que ofereçam práticas educacionais para seus alunos, para que estes permaneçam sempre bem orientados para o que é trabalhado em sala de aula

. Percebe-se, que o ensino de Português representa uma das formas mais apropriadas para escola realizar este objetivo com sucesso, pois é reforçamos o quanto é importante ter o conhecimento adequado desta língua nos dias atuais, onde existe a necessidade do sujeito sempre estar pronto para oportunidades positivas que aparecem.

Neste contexto, requer dos educadores uma formação adequada acerca da teoria e prática, para que assim, possam lhes dar com as situações adversas, atuando de modo adequado no processo de ensino-aprendizagem.

O hábito de leitura, como podemos observar, representa uma estratégia pedagógica que pode trazer muitos benefícios para o professor que sabe se utilizar adequadamente dela em nosso país, pois representa um elemento que pode proporcionar crescimento pessoal para qualquer pessoa.

Sabendo disso, o professor de português pode trabalhar em sala de aula temas direcionados ao desenvolvimento intelectual que o hábito de leitura pode proporcionar ao seu público, que como já mencionado precisa ser motivado para que possa tomar as melhores decisões possíveis em prol de um futuro melhor.

Não há como negar a influência positiva do hábito de leitura em todo mundo, pois é nítido que países desenvolvidos a utilizam de forma incisiva tanto nas suas relações comerciais, educacionais e culturais com outras nações, neste sentido o professor pode mostrar aos a seus alunos o quanto é importante ter um certo conhecimento desta área do saber, que tem um papel importante em várias esferas em nossa sociedade.

Sendo assim, o estudante pode refletir sobre a importância que o hábito de ler tem na sociedade e poderá se aprofundar em seus conhecimentos, tendo assim a possibilidade de buscar bons caminhos para sua vida, tendo inclusive a possibilidade de ter este hábito presente em sua vida, seja como futuro professor ou até mesmo trabalhar no exterior em alguma outra área profissional.

É importante frisar que o professor de Português deve trabalhar em sala de aula temas que reforcem o senso crítico dos alunos do ensino fundamental, para que possam estar preparados para os desafios que a realidade impõe quando os estudantes deixarem

o ambiente escolar.

O conhecimento ou as concepções dos professores sobre esses aspectos do cotidiano escolar lhes proporcionam ferramentas para que possam auxiliar seus alunos e se constituem no chão sobre o qual os professores constroem suas práticas e sua identidade como docente. (LEIGMIG, 2012, p.13)

O ambiente escolar é relevante, o entusiasmo e a curiosidade dos alunos, o domínio dos conteúdos por parte dos professores, a qualidade dos materiais didáticos e tantos outros fatores dada a complexidade do tema. No entanto, consideramos que um elemento fundamental para a melhoria da aprendizagem escolar e, por conseguinte, da aprendizagem do inglês como Língua Estrangeira seria o conhecimento dos professores não somente sobre Aprendizagem, mas também sobre Avaliação da Aprendizagem. (LEIGMIG, 2012, p.13)

Evidentemente que o sucesso relativo à interação entre alunos e professor de português depende de como o docente trabalha os conteúdos em sala de aula, sendo assim este precisa lançar mão de práticas pedagógicas que visem promover interesse dos estudantes e ao mesmo motivação para eles, pois como já mencionamos o papel do profissional de educação também consiste em incentivar seu público a tomar "gosto" pelo conhecimento.

Uma interação bem sucedida em sala de aula depende, dentre outras coisas, da fala facilitadora do professor, isto é, de estratégias comunicativas e discursivas capazes de assegurar a compreensão e o engajamento dos alunos e, como resultado, a aquisição de língua. É preciso, também, investir na produção oral, criando um "pacto" que favoreça o uso da língua-alvo em situações naturais de comunicação em sala de aula. (XAVIER, 2000, p.23)

Portanto, o professor de português tem a função também de trazer ao alunado práticas didático pedagógicas, que promovam o interesse por temas voltados ao desenvolvimento pessoal do estudante.

Em várias esferas da sociedade surge a necessidade de disseminação internalização de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, hábitos, procedimentos, crenças, atitudes), levando a práticas pedagógicas. Mesmo no âmbito da vida privada, diversas práticas educativas levam inevitavelmente a atividades de cunho pedagógico na cidade, na família nos pequenos grupos, nas relações de vizinhança. (LIBÂNEO, 2002, p. 27)

Logicamente, os assuntos voltados ao aprendizado direcionado a assimilação da prática de leitura precisam ter importância dentro da sala de aula, pois afinal de contas, ter conhecimento acerca da língua portuguesa é o primeiro passo para que possamos utilizada para alcançar algum objetivo em nossa vida, e esta situação precisa ser mostrada aos nossos alunos.

4 CONCLUSÃO

O artigo apresentado abordou questões extremamente relevantes no que diz respeito aos estudos acerca da consciência fonológica e sua relação com a leitura. Foi apresentado conceitos fundamentais referentes a abordagem temática, referentes à leitura pois a consciência fonológica assume particular importância, nomeadamente para o diagnóstico e terapêutica. Mostramos outros fatores, como memória de trabalho, vocabulário e fatores visuais que desempenham importante papel neste caso.

Portanto, a pesquisa buscou contribuir significativamente com o meio científico e acadêmico, já que numerosos estudos mostraram que a baixa consciência fonológica na pré-escola leva a um maior risco de baixo aprendizado no futuro, fato este que deve ser levado em consideração para futuras pesquisas.

5 REFERÊNCIAS

BEZERRA, Daniella de Souza. Políticas e planejamento do ensino médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês): na mira (gem) da politecnia e da integração. 2012. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Parecer nº

15, de 15 de dezembro de 2017. Assunto: Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2017. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017pdf/78631-pcp-015-17-pdf/file>. Acesso em: 10 jan. 2020.

COX, Maria Inês Pagliarini; DE ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. Ser/Estar professor de inglês no cenário da escola pública: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem. Polifonia, v. 5, n. 05, 2002.

DA CONCEIÇÃO MAR, Clivia et al. Produção de massa seca e área foliar do açaizeiro sob déficit hídrico. Revista Agroecossistemas, v. 5, n. 2, p. 14-23, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. A BNCC na contramão do PNE, v. 2024, p. 38-43, 2014.

GIL, Antonio Carlos et al. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática: velhos

e novos temas. 2002.

PERIN, Jussara Olivo Rosa. Ensino/ aprendizagem de inglês em escolas públicas: um estudo etnográfico. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, v. 25, n. 1, p. 113-118, 2003.

XAVIER, Rosely Perez. A Competência Comunicativa do Professor de Inglês e a sua Prática Docente: três estudos de caso. The ESPecialist, v. 22, n. 1, 2001.

A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CANTOS PEDAGÓGICOS OU CONTEXTOS EDUCATIVOS?

CAMILA IZABEL GONÇALEZ HEMMEL

RESUMO

Neste artigo faz-se é uma breve reflexão sobre os contextos de aprendizagens dos bebês e crianças no CEI. Estão em processo e reflexão por ser uma atual este assunto, as escolhas e concepções que permeiam estes contextos de aprendizagem. Existe o interesse e inquietude em entender melhor a prática, que provoca o indagar do fazer pedagógico: o que oferecer as crianças seria um contexto de investigação? Uma sessão? Um território? Um ateliê? Ainda há incomodo com a possibilidade dos contextos de investigação estar vinculados apenas a esse tipo de proposta organizada. Por isso apresenta-se artigo apresenta esta proposta e trago a importância destes contextos no desemparedamento das crianças e bebês do CEI, Este artigo tem cunho teórico bibliográfico com apoio teórico que tratam esta questão tão atual que discutem a importância do tema.

PALAVRAS-CHAVE: Brincadeiras no CEI; Aprendizagem; Contextos investigativos.

ABSTRACT

This article provides a brief reflection on the learning contexts of babies and children in CEI. Because this subject is current, the choices and conceptions that permeate these learning contexts are in process and reflection. There is interest and concern in better understanding the practice, which provokes the question of pedagogical practice: what would offering children be in a context of investigation? A session? A territory? A studio? There is still discomfort with the possibility of research contexts being linked only to this type of organized proposal. Therefore, this article presents this proposal and brings out the importance of these contexts in the disembowelment of children and babies in the CEI. This article has a theoretical bibliographical nature with theoretical support that addresses this very current issue and discusses the importance of the topic.

KEYWORDS: Play in CEI; Learning; Investigative contexts.

INTRODUÇÃO

Como sabe - se a educação é um processo social que ocorre na partilha da vida comum. As crianças na Educação Infantil, hoje são vistas como protagonistas de suas próprias histórias e aprendizagens é um local onde se expressam e florescem de forma genuína, respeitando seu tempo e impulso de aprender.

O educador da infância deve considerar a escola inteira como espaço de pesquisa, investigação e criação. Deve ter a estética como um valor importante e um olhar integrado para as aprendizagens. Os Contextos de investigação e aprendizagem é a forma como tem sido explorada e reflete as concepções em que a criança explora os espaços aprendendo de forma investigativa valorizando a estética e organização dos espaços.

Os espaços muitas vezes são fora da sala de referencia. Por isso vê-se também o termo desemparedamento, os ambientes externos costumam serem os preferidos pelas crianças e bebês. Uma oportunidade para transformar as práticas educativas com eles então por que não externalizar os contextos educativos.

O CEI E A PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA

Para entender como ocorre a aprendizagem na Educação Infantil é preciso retroceder no tempo. Desde os primórdios das pedagogias participativas para as infâncias (ainda na segunda metade do século XIX) que os ambientes na Educação Infantil já eram pensados como sendo a expressão das propostas educativas que garantiam as experiências das crianças nas suas múltiplas áreas curriculares, o direito delas à aprendizagem significativa e situada e ao cuidado acolhedor, ao espaço e aos materiais para as brincadeiras, para as interações positivas e para a expressão e a comunicação de ideias, sentimentos e ações entre elas próprias e entre elas e os adultos (OLIVEIRA-FORMOSINHO e KISHIMOTO, 2002).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil (DCNEI/2010) afirma em seu artigo sétimo, que este nível de educação exerce tripla função na sociedade brasileira. A primeira é a função social do acolhimento dos bebês e crianças no sentido de assumir a responsabilidade de cuidá-la e educá-la em sua integralidade no período em que estão na instituição, complementando e compartilhando a ação da família/responsáveis.

A segunda função é política de promover a igualdade de oportunidade educacional entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao o acesso aos bens culturais e as possibilidades de vivencias das infâncias. Em essência, isso significa contribuir para que os bebês e crianças usufruam dos seus direitos civis, humanos e sociais, exercendo o seu direito á participação.

A terceira função é a pedagógica, pois a unidade escolar é o espaço privilegiado tanto

para a ampliação e diversificação de repertórios, saberes e conhecimentos de diferentes ordens coam para estabelecer o encontro e a convivência entre bebês, criança se adultos.

Recentemente, meados dos anos 90 do século XX, o pedagogo italiano Loris Malaguzzi (1920 - 1934), idealizador do projeto de escolas infantis da região de Reggio Emilia na Itália, reconhecido internacionalmente por sua qualidade (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003), sintetiza essa ideia de ambiente preparado, trazido por Montessori (1870 – 1952), afirmando que: o ambiente educa (HOYUELOS, 2020).

Para Malaguzzi, o ambiente educativo também deve documentar registrando a identidade e a história do grupo e dos grupos que nele interagem (FOCHI, 2019) – as suas experiências, seus modos de se organizar, suas memórias. Por isso, o espaço deve se abrir para ser marcado pelas marcas do tempo e pelas marcas desse estar junto. Esse estar junto inclui o clima, a atmosfera emocional, o tom dos sentimentos, das relações complexas e intersubjetivas do grupo. Uma atmosfera que parece ter um efeito residual porque se pode conseguir percebê-la ou lê-la até mesmo quando ninguém está ocupando os espaços, só de olhar a disposição das mobílias, dos objetos e as marcas nas paredes por exemplos.

Ao pensarmos neste espaço, deve-se ter um olhar sensível para ludicidade. Refletir sobre este espaço se faz importante. Como poderia ser a organização que propicie experiências significativas para os bebês e crianças.

CANTOS PEDAGÓGICOS OU CONTEXTOS EDUCATIVOS?

Enquanto os adulto/educadores são convidados a olhar para dentro, acolher, para que as crianças e bebês para que possam expressar de forma saudável, pensa-se na organização dos espaços. Muito já dito sobre os cantos na rotina da educação infantil, que visam atender de forma dinâmica e a ampliar a vivência cultural e social da criança com o mundo em que ele está inserido.

Portanto, um trabalho com autonomia na organização das rotinas nem é capaz de proporcionar uma aprendizagem eficaz. Sabe que é na educação infantil, que cabe ao professor e a escola oferecer esse processo, visando atender as diversidades com compromisso e qualidade, numa visão de busca de novos horizontes para a criança.

Um aprofundamento desta metodologia está sendo discutida. Qual seriam as possibilidades de ampliar a maneira de organizar os espaços?

Os contextos de aprendizagem que é a proposta deste artigo e como estas ações pedagógicas trazem outra perspectiva sobre os espaços.

Acredita-se que os contextos simples e equilibrados sem superproduções ou excessos de estímulos visuais, são mais produtivos. Outra inquietude é a hipervalorização dos contextos de investigação, praticamente se tornaram sinônimo da atividade do dia, observam-se muitos contextos repetidos, reproduções, pouca autoria e criação docente, enfim modismo que não transforma realidade alguma, falas sem nexo “inspiradas pela abordagem Reggio Emilia”. Muda-se o nome e a postura continua a mesma, sem a união entre teoria e prática. Por isso o questionamento cantos pedagógicos ou contextos educativos.

Paulo Fochi nos traz em seu livro O brincar heurístico na creche (2018) que a comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês e crianças em um contexto de vida coletiva.

Apontar caminhos metodológicos de pesquisa, práticas pedagógicas e formação docente. Ainda ressalta que o conhecimento não é estático, nem está pronto e acabado. Assumir a complexidade e o inacabamento do conhecimento e dos processos de conhecer é um ponto de partida fundamental para mudar as relações de poder e do papel da escola na vida das crianças.

O educador deve ter consciência de o próprio fazer, clareza do porque propõe determinado contexto. E esse saber vem da pesquisa, da prática, do estudo, da observação, da reflexão e da troca.

O modismo e o uso das palavras desenfreado sem saber os conceitos que envolvem cantos pedagógicos ou contextos investigativos levam a muitos equívocos. A escola é um espaço de investigação, mas não quer dizer que tudo é investigação; nessas pesquisas sobre os contextos me deparei com os seguintes termos: contexto investigativo, projeto investigativo, espaço investigativo, intencionalidade investigativa e fotografia investigativa.

No contexto investigativo o adulto prepara o espaço, os materiais e observa o que vai acontecer... Como assim? Sem saber o que olhar, sem planejar o tempo ou possíveis formas de intervir, isso se torna abandono, ou espontaneísmo. É urgente romper com essa prática esvaziada.

Mais algumas perguntas surgem sobre os contextos: qual a diferença entre cantos e contextos? Refletir principalmente a perspectiva que muda do adulto para a criança. E entre projetos e contextos? Essa é mais complexa, pois um projeto tem contextos, preciso ter novas vivências para experimentar e refletir, mas considero o trabalho com projetos em uma determinada perspectiva.

PENSAR OS CONTEXTOS INVESTIGATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A existência de múltiplas infâncias e das varias de ser criança consolida um trabalho em que todos possam ter experiências de aprendizagem de acordo com suas potencialidades, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades e na equidade. Para que estas aprendizagens ocorram realmente, envolve rever toda a fundamentação e as concepções. Dialogar com as pedagogias participativas, ter a criança na centralidade do processo educativo e articular o currículo, os saberes da criança e do patrimônio da humanidade. Vale lembrar que os currículos são plurais, documentos vivos.

Saber como se organiza a ação pedagógica na sua instituição é fundamental pra que os contextos investigativos aconteçam.

Pensar e refletir sobre contextos de aprendizagem ou contextos educativos já traz esse novo olhar de que não há um momento especifico e único para aprender e a escola toda precisa ser este contexto rico em possibilidades de pesquisa, descoberta, invenção, materialidades, natureza, desafios motores, acolhimento, relações respeitosas, ambientes provocativos, múltiplas linguagens.

Já é sabido que os bebês e as crianças aprendem pelo brincar e pelas interações em um processo não linear de construção de conhecimento, partindo de uma relação de vínculo com o adulto e do estabelecimento de um clima saudável.

As experiências vividas na escola precisam ser planejadas com intencionalidade, sentido e continuidade sem esquecer-se da complexidade, do respeito aos ritmos e tempos.

Não basta preparar um espaço e materiais e dizer que é um contexto de investigação, uma escola que investiga vai muito além, a investigação pressupõe uma problemática, a resolução de um problema, sem o docente responder a pergunta da forma convencional e sim alimentar as perguntas das crianças e criar condições para expressá-las, dentre outros aspectos.

Um docente curioso não se acomoda, cria com autoria suas práticas, aceita o não saber, observa, escuta, registra, deseja saber, está presente, junto, aberto, acolhe as perguntas e se pergunta. Valoriza, promove e sustenta a curiosidade das crianças, busca indícios, legitima as teorias infantis, oferece contextos com as múltiplas linguagens, planeja, projeta, relança, erra, acerta, tenta, reflete, cria cenários convidativos.

CONTEXTOS EM QUE OS BEBÊS E AS CRIANÇAS APRENDEM E INVESTIGAM

O cuidar e o educar são indissociáveis, portanto os bebês e as crianças aprendem, investigam e pesquisam em todas as situações cotidianas: cuidados pessoais, acolhimento, apoio ao desenvolvimento da autonomia, exploração do contexto da sala referência, do parque, do corredor, do refeitório, do pátio, das transições, do solário, da sala de arte ou ateliê, durante a entrada e a saída enfim em todos os momentos.

Portanto o que faz sentido é a escola toda como um contexto de aprendizagem ou um contexto educativo, considerando contextos amplos e específicos que garantem os seis direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) e articulam os campos de experiência nutrindo às interações, a imaginação, a fantasia, a criatividade, as pesquisas, enfim a subjetividade, a poética e as narrativas infantis.

É ainda no cotidiano que o currículo emergente se faz presente, onde a vida é conteúdo. A repetição de algumas situações gera previsibilidade, antecipação, intimidade e apropriação da vida cotidiana com abertura para o inusitado e o encantamento.

Quando o objetivo é qualificar as práticas pedagógicas e fizer uma curadoria potente, os professores devem se orientar pelos princípios éticos, estéticos e políticos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil citadas acima, para pensar os espaços, os materiais, os tempos e as relações.

Ainda existem muitos aspectos para pensar e aprofundar, mas acredita-se que não há uma regra única como: deve ser em pequenos grupos, deve ter mais de um contexto, isso vai depender da realidade de cada instituição. Dar o melhor, dentro das suas possibilidades, estudar, registrar, refletir, trocar, buscar parcerias (mesmo que fora da instituição) construa seu percurso com as crianças e bebês.

Os diferentes contextos investigativos selecionados e classificados foram distribuídos nas seguintes categorias:

Contextos Investigativos para convidar à exploração das linguagens expressivas;

Contextos Investigativos para convidar à exploração de aprendizagens mais específicas em literacy e numeracy;

Contextos Investigativos para convidar à exploração de elementos e substâncias usando a bancada e utensílios de cozinha e a Bandeja de Experimentação;

Contextos Investigativos para convidar à exploração da imaginação com o Mini Mundo;

Contextos Investigativos para convidar à exploração do jogo heurístico e da construção com materiais manipulativos (Loose Parts);

Contextos Investigativos para convidar à exploração da natureza, dos ciclos da vida, das plantas e dos animais;

Contextos Investigativos para convidar à exploração dos fenômenos físicos;

Contextos Investigativos para convidar à exploração multicultural.

Mas do que se trata cada um dessas categorias de contextos investigativos apresentadas? Passamos agora a ilustrar essas categorias, uma a uma e a descrevê-las brevemente acrescentando um exemplo visual para demarcar sua especificidade.

(A) Contextos Investigativos para convidar à exploração das linguagens expressivas

Nesse tipo de contexto investigativo a criança encontra a sua disposi- ção uma organização de materiais que possibilitem criação através de uma diversidade de suportes, superfícies, substâncias, elementos de aplicação que podem ser combinados de múltiplas maneiras. A educadora também pode se inspirar em propostas mais definidas de arte para crianças que as levem a explorar o desenho, a pintura, a modelagem, a colagem, a escultura, deixando a disposição uma organização de elementos focada em uma proposta de arte em particular Tais como nas imagens abaixo: pintura usando conta-gotas; fazendo marcas com pigmentos naturais ou fazendo instalações tridimensionais usando barbante e papel machê. Propostas que atraiam e inspirem (GADINI, HILL, CADWELL, SCHWALL, 2019).

(B) Contextos Investigativos para convidar à exploração de aprendizagens mais específicas da literacy e numeracy

Os contextos que convidam à exploração de aprendizagens específicas da literacy podem trazer desde arranjos que identificam letras dos nomes das crianças da turma até contextos de escritas espontâneas de fatos ou partindo de livros de histórias infantis, enquanto que os contextos investigativos que convidam à exploração da numeracy são organizados de forma a focalizar nas possibilidades de pesquisa de materiais manipulativos que levem a classificar, contar, seriar, ordenar relacionar, somar, subtrair e dividir. Este contexto ocorre especial com criança acima de 4 anos.

(Contextos Investigativos para convidar à exploração de elementos e substâncias usando a bancada e utensílios de cozinha e C) Bandejas de Experimentação

Bancadas e utensílios na caixa de areia

Num contexto investigativo que usa a bancada de madeira, areia, água, pedras pequenas o objetivo é convidar as crianças a misturar os elementos e experimentar as transformações que podem resultar dessas experiências (GOLDSCHMIED e JACSON, 2012).

Bandejas de Experimentação

São contextos trazidos pelos seguidores dos Jogos Heurísticos. As Bandejas de Experimentação São também chamadas de Jogo Heurístico por Bandeja (CASTILLA, CABRERA, 2015). Trata-se de organizar bandejas colocadas ao alcance das crianças sobre mesas compatíveis com as dimensões infantis. Algumas dessas bandejas devem conter matérias contáveis (peque- nos objetos como grãos, contas, pompons de lã, etc) e outras bandejas devem conter materiais incontáveis (grãos, areia, farinhas, entre outros) como apoio deve-se colocar a disposição uma terceira arrumação em uma mesa que deve conter muitos utensílios para as crianças manusearem as Bandejas de Experimentação, tais como: peneiras, pegadores de massa, colheres, funis, potes, coadores, etc. (FOCHI, 2018).

D) Contextos Investigativos para convidar à exploração da imaginação com o Mini Mundo

Os Mini Mundos são recriações de espaços geográficos com animais e personagens tridimensionais em miniatura que levam às crianças a experimentarem a multissensorialidade e a imaginação, pois, esse contexto cria um cenário onde à criança pode se transportar sua consciência, projetando ali pensamentos e sentimentos. O Mini Mundo por vezes, é baseado em interesses já manifestos pelas crianças e sua proposta é amplifica-los através do jogo simbólico (DAVIES, 2021).

E) Contextos Investigativos para convidar à exploração do jogo heurístico e construção com materiais manipulativos

Jogo Heurístico inspirados no trabalho da educadora e pesquisadora da área da educação infantil com bebês e crianças pequenas Elinor Goldschmied (1910– 2009). O vídeo datado de 1991 - I don´t Need Toys - produzido por Anitta Hughes em parceria com Elinor Goldschmied apresenta a proposta do Jogo Heurístico. O Jogo Heurístico trata da organização de contextos onde a professora arranja esteticamente algumas combinações de materiais não estruturados em diferentes tapetes ou esteiras. As crianças se dividem nos espaços demarcados e interagem explorando as possibilidades dos materiais: tantos suas propriedades quanto suas possibilidades de combinação (GOLDSCHMIED e JACKSON, 2012).

F) Construção com Materiais Manipulativos: Loose Parts

É uma proposta inspirada no trabalho do arquiteto escocês Simon Nicholson (1934–1990) que escreveu um artigo revolucionário (NICHOLSON, 1971) que atestava a potência criativa e inovadora das conexões de partes soltas que ordenadas formam um todo. A proposta de Loose Parts trata-se de uma coleção de materiais não estruturados naturais ou criados pelo homem, organizada por espécies que fica a disposição das crianças para que elas combinem livremente as peças soltas formando seus próprios cenários envolvendo-se em um jogo de construtividade e imaginação (DUDOVIK e CIPPITELI, 2019).

G) Contextos Investigativos para convidar à exploração da natureza dos ciclos da vida, das plantas e dos animais.

Esses contextos buscam trazer arranjos que provoquem ações diretas das crianças com elementos e com variadas combinações de elementos coletados em ambientes da natureza. Alguns equipamentos podem ser inse- ridos para intensificar essa pesquisa tais como: lupas, lentes, potes, espelhos, réplicas, livros ricos em ilustrações sobre o tema proposto no contexto, pranchetas e materiais para fotografar e anotar (TIRIBA, 2018).

H) Contextos Investigativos para convidar à exploração dos fenômenos físicos

Fenômenos físicos fascinam as crianças pequenas porque elas se empenham em criar teorias provisórias para aquilo que elas acreditam dar sentido à experiência que estão vivenciando, ao interagirem com essa categoria de contexto. Experiências com magnetismo, com densidade, gravidade, peso, equilíbrio, luz, sombra, projeções, entre outros, são potencialmente interessantes e podem ser vivências estruturantes de projetos em longo prazo (OLSSON in ABRAMOVICH e TEBET, 2019).

I) Contextos Investigativos para convidar à exploração Multicultural

Nesse tipo de contexto, o educador pode recriar nichos que tragam objetos livros ilustrados, utensílios, aparelhos, culinária, outros detalhes para compor um contexto temático que leve as crianças experimentarem aspectos relativos à sua cultura ou a outras culturas diferentes da sua. Pode-se também problematizar através de contextos multiculturais questões relativas a gênero, etnia, sexualidade buscando uma ética antissexista, antirracista e não preconceituosa. É possível trazer para o contexto investigativo multicultural arranjo baseado em festividade comunitária que faça sentido para as crianças e suas famílias promovendo o estreitamento do sentimento de pertencimento para alguns e de acolhimento à diversidade para outros (CORSARO, 2011).

CONCLUSÃO

Neste artigo tem o objetivo de apresentar uma abordagem que pode ser vivenciada nas escolas infantis. É preciso acreditar com a certeza da convicção de que o trabalho com contextos investigativos não é um trabalho difícil para a educadora, ao contrário, ele é uma prática fácil porque acontece de maneira fluída, respeita o direito das crianças de se engajarem em suas próprias explorações vindas ao encontro do seu modo de ser, estar, pensar e agir (MARTINI, MUSSINI, GILIOLI e RUSTICHELLI, 2020).

É preciso abandonar a ideia de que criar contextos é uma prática que não se aplica à realidade atual das escolas infantis públicas brasileiras. Hoje, mesmo em nosso país, no interior do sistema público de Educação temos mais condições de recursos econômicos e humanos para viabilizar essas propostas nos cotidianos de nossas escolas do que os autores fundadores da maioria das pedagogias participativas tiveram quando as criaram, pois, boa parte delas emergiu em países que estavam economicamente devastados e em períodos socialmente difíceis. Nessas condições podemos citar como, por exemplo, os surgimentos das abordagens Pikler, Loczi, Reggio Emilia e do Brincar Heurístico de Elinor Goldschmied (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2017), que encontram suas origens na Europa do pós Segunda Guerra Mundial. Ao examinar esses casos pode-se dizer que ao contrário, o senti- mento de aniquilamento impulsionou a fértil criação dessas propostas que se colocavam na contramão do establishment operado pela cultura escolar tradicional (VECCHI, 2017).

Criar contextos investigativos ou ainda “convites para brincar” que obviamente levam à aprendizagem, é uma maneira prática simples de envolver as crianças em um processo complexo que pressupõe o uso de uma diversidade de materiais manipulativos e que mobiliza as suas múlti- plas combinações. Eles oferecem às crianças uma excelente oportunidade de dirigirem, elas próprias, suas brincadeiras, seguindo os seus interesses, ao mesmo tempo em que interpretam o mundo ao redor, buscando dar sen- tido às suas experiências, consolidando sua construção de identidade e de pertencimento, amplificando sua relação com o outro, intensificando as oportunidades de praticar a sua linguagem e aprofundar seu conhecimento de mundo, e com tudo isso liberando um forte sentimento de inteireza e conexão (AGUILLERA, CABANELLAS E RUBIO, 2020).

Faz-se necessário abandonar a crença de que não se pode trabalhar com contextos porque não se tem um orçamento que viabilize essa prática com qualidade. Ao realizarem uma coleção de imagens de contextos dos mais variados tipos é possível constatar a presença de materiais simples facilmente obtidos através de doações, como por exem-

plo: caixotes de madeira, tocos de troncos de árvores, carretéis grandes de madeira e outros materiais despojados que servem como mobília. Começar procurando e organizando uma coleção de materiais simples, mas significativos para usar em conjunto em seus "convites para brincar". Olhar para o que tem ou pode juntar partindo de materiais que derivam de seu consumo doméstico e pensar em como pode apresenta-los ou usá-los de maneiras diferentes em seus contextos.

É fundamental para abordagem que a educadora ofereça pelo menos três propostas de contextos para que as crianças possam se distribuir entre os diferentes convites de forma democrática. Não se limitar a um único contexto de cada vez, não é porque configura um popular "convite para brincar" que todas as crianças vão querer fazê-lo. Ter opções para as crianças se distribuírem conforme suas afinidades e preferências. Além disso, apresentar uma única opção mesmo sendo de um contexto onde as crianças possam construir livremente a partir dos materiais disponíveis, não é uma atitude democrática.

No momento de interação entre as crianças a partir do contexto, o educador precisa se colocar de forma a observar as crianças brincando: ouvir as conversas, pensar nas perguntas que as crianças estão fazendo e depois trazer seus registros para o seu planejamento pensando juntamente com sua dupla educativa como vai estender e sofisticar a investigação das crianças a partir do que observou oferecendo.

Não forçar, não sugerir, não direcionar a exploração das crianças e não elogiar. A exploração é delas. O elogio também é uma forma de direciona mento e causa dependência psicológica na criança em relação à aprovação da educadora a tudo que ela fizer, esse vício no elogio esvazia o prazer da criança na brincadeira, retira o foco da criança na descoberta e ela deixa de se mover por uma motivação intrínseca e passa a precisar de uma motivação que venha de fora dela para acionar uma iniciativa. Os contextos investigativos foi o momento de pensarmos nos espaços. Quando pensamos em contexto de aprendizagem ou contextos investigativos em nossa unidade refletimos que não basta somente preparar um espaço e materiais e dizer que é um contexto de investigação. Uma escola de Educação Infantil que investiga vai muito além, a investigação pressupõe uma problemática, a resolução de um problema, sem o professor responder a pergunta da forma convencional e sim alimentar as perguntas das crianças e criar condições para expressá-las, dentre outros aspectos. Um (a) professor curioso e investigativo não se acomoda, cria com autoria suas práticas, aceita o não saber, observa, escuta, registra, deseja saber, está presente, junto, aberto, acolhe as perguntas e se pergunta. Por isso a importância dos contextos para as crianças e bebês.

Estes espaços promovem uma potente aprendizagem, proporcionam as possibilidades de investigação estão vinculados a uma proposta organizada a partir da escuta e da observação do professor que faz as mediações, e aproveita esses momentos para compor sua documentação, neste caso o diário de bordo é uma das ferramentas que o (a) professor (a) deve ter em mãos.

As falas, as observações das crianças e bebês suas conquistas, suas aprendizagens são registradas facilitando a escrita do relatório individual de acompanhamento da aprendizagem, toda bibliografia pertinente é analisada, discutida no PEA e esta questão já compõe o nosso PPP.

Diante de tudo isso é urgente que, além de se conhecer contextos investigativos possíveis, o esforço da professora para que aconteçam estas propostas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. e TEBET, G. Infância e Pós Estruturalismo. São Carlos; Pedro e João Editores, 2019.

AGUILLERA, M. I. C.; CABANELLAS, M. C. E, CABANELLAS, J. E. e RUBIO, R.P. Ritmos Infantis: tecidos de uma paisagem interior. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.

CEPPI, Gedade do Atelier na Educação da Primeira Infância. Phorte Editora, 2017.

CORSARO, W. A. Sociologia da Infância. Porto Alegre: ArtMed, 2019.

DAHLBERG, G; MOSS, P. e PENCE, A. ualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós - modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAVIES, S.A Criança Montessori: guia para educar crianças curiosas e responsáveis. SP: NVerso Editora, 2021.

EDWARDS, C.; GANDINI, L. e FORMAN, G. As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância, 2015.

FOCHI, P. S. (org). O Brincar Heurístico na Creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil: OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos GOLDSCHMIED Pedagógicos, 2018.

FOCHI, P. S. A Documentação Pedagógica como Estratégia para a Construção do Conhecimento Praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2019.

GADINI, L.; HILL, L; CADWELL, L.; SCHWALL, C. O Papel do Ateliê na Educação Infantil: a inspiração de Reggio Emilia. Poa: Penso 2019

GOLDSCHMIED, E. e JACSON, S. Educa-

ção de 0 a 3 anos: o atendimento em cre- che. Porto Alegre: ArtMed, 2012.

HOYUELOS, A. E RIERA, M. A. Complexidade e Relações na Educação Infantil. Phorte Editora, 2019.

HOYUELOS, A. A Estética no Pensamento e na Obra Pedagógica de Loris Malaguzzi. SP: Phorte Editora, 2020.

KATZ, L. e CHARD, S.. A Abordagem por Projetos na Educação da Infância. Portugal: Galouste Gulbekian, 2009.

MARTINI, D.; MUSSINI, I; GIOLI, C.; RUSTICHELLI, F. (org.). Educar é a Busca de Sentido: aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0-6 anos. São Paulo: Editora Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil, 2020.

MONTESSORI, M. Mente Absorvente. SP: Kirion Editora, 2021.

OLIVEIRA-FORMOSINHO J. e KISHIMOTO, T. M. Formação em Contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. (org.). Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche. Porto: Porto Editora. 2017.

RABITTI, G. A Procura da Dimensão Perdida: uma Escola de Infância de Reggio Emilia. PoA: Art Med, 1999.

RESNICK, M. Jardim de Infância para a Vida Toda: por uma aprendizagem criativa mão na massa e relevante para todos. PoA: Penso Editora, 2020.

VECCHI. V. Arte e Criatividade em Reggio Emilia; Explorando o Papel e a Potencialidade do Atelier na Educação da Primeira Infância. Phorte Editora, 2017.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

"PARA CONSTRUIR UM FUTURO MAIS JUSTO, COMEÇAMOS NA INFÂNCIA, ONDE SEMEAMOS A IGUALDADE E COLHEMOS A DIVERSIDADE."

CAMILA SENA DOS SANTOS

RESUMO

A educação antirracista na educação infantil visa promover a igualdade, o respeito à diversidade e combater o racismo desde cedo. Isso é feito por meio de práticas pedagógicas que valorizam a cultura afro-brasileira e indígena, abordando a história e contribuições desses grupos, evitando estereótipos e promovendo a autoestima das crianças negras e indígenas. Também é importante promover a reflexão sobre a discriminação racial, estimulando a empatia, o diálogo e a consciência social desde a primeira infância. Isso contribui para a formação de crianças mais tolerantes e conscientes das questões raciais.

Palavras-chave: Igualdade racial; educação antirracista; consciência racial; identidade racial; educação infantil.

Abstract

Anti-racist education in early childhood education aims to promote equality, respect for diversity and combat racism from an early age. This is done through of pedagogical practices that value Afro-Brazilian and indigenous culture, Addressing the history and contributions of these groups, avoiding stereotypes, and promoting the self-esteem of black and indigenous children. It is also It is important to promote reflection on racial discrimination, encouraging Empathy, dialogue, and social awareness from early childhood. This contributes for the formation of children who are more tolerant and aware of racial issues.

Keywords: Racial equality, anti-racist education, racial awareness, Racial identity, early childhood education.

INTRODUÇÃO

A educação antirracista na educação infantil é um passo fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Através dessa abordagem, as crianças são expostas desde cedo a valores de respeito à diversidade racial, desconstrução de estereótipos e combate ao racismo.

A educação infantil é o ponto de partida para a formação de cidadãos conscientes e empáticos, capazes de contribuir para a promoção da igualdade racial em suas vidas e na sociedade como um todo. Ao introduzir princípios e práticas antirracistas na educação infantil, estamos investindo no futuro, preparando as crianças para um mundo diverso e multicultural, onde a justiça racial é uma prioridade.

Nesta jornada, é essencial considerar as práticas pedagógicas, a colaboração com a comunidade e a escolha de materiais educativos que valorizem a diversidade e promovam uma compreensão crítica do racismo. Este é um compromisso que envolve não apenas educadores, mas também famílias, comunidades e a sociedade em geral.

A educação antirracista na educação infantil é o primeiro passo em direção a um ambiente educacional que abraça a igualdade racial, respeitando as identidades e origens de todas as crianças, independentemente de seu corpo de pelé. É uma jornada importante na construção de um mundo mais justo e inclusivo.

Metodologia da Educação Antirracista na Educação Infantil

A metodologia da educação antirracista na educação infantil envolve práticas e estratégias específicas para promover a igualdade e combater o racismo. Aqui estão algumas abordagens e ações:

Valorização da cultura afro-brasileira e indígena: Incluir conteúdos que enfatizem a história, a arte, a literatura e as contribuições desses grupos étnicos à sociedade brasileira.

Livros e materiais didáticos representativos: Selecionar livros, brinquedos e materiais que retratam de forma positiva a diversidade étnica, evitando estereótipos.

Diálogo aberto: Incentivar conversas sobre diversidade e racismo, respondendo às perguntas das crianças de maneira específica à idade.

Experiências interculturais: Realizar atividades que permitam às crianças experimentarem e apreciar diferentes culturas, como música, dança, culinária, festivais e visitas a locais importantes.

Consciência racial: Promover a construção de identidades positivas, autoestima e orgulho entre as crianças negras e indígenas, além de desenvolver a empatia e o respeito entre todas as crianças.

Professores antirracistas: Os educadores desempenham um papel fundamental na promoção da educação antirracista, portanto, é importante que eles estejam devidamente comprometidos em combater o

racismo e estejam preparados para questões relacionadas à diversidade e à justiça social.

Inclusão e igualdade: Garantir que todas as crianças tenham igualdade de oportunidades na educação, independentemente de sua origem e origem étnica.

Avaliação crítica: Revise continuamente as práticas pedagógicas e materiais didáticos em busca de preconceitos implícitos ou elementos que possam fortalecer estereótipos.

Parcerias com a comunidade: Envolver as famílias e a comunidade na promoção da educação antirracista, compartilhando recursos e experiências.

Essa metodologia visa criar um ambiente inclusivo e consciente, onde as crianças aprendam desde cedo a valorizar a diversidade étnica e a lutar contra o racismo.

Fundamentação Teórica

A educação antirracista na educação infantil baseia-se em uma fundamentação teórica sólida, que inclui contribuições de diversos autores e correntes de pensamento. Alguns dos principais referenciais teóricos incluem:

Paulo Freire: A pedagogia freiriana enfatiza a importância da conscientização e da educação crítica. Em relação à educação antirracista, seus princípios de diálogo, problematização e respeito à cultura do educando são fundamentais.

Teoria Crítica da Raça: Autores como bell hooks, Gloria Ladson-Billings e Kimberlé Crenshaw desenvolveram teorias críticas da raça que abordam a interseccionalidade, a importância do diálogo sobre o racismo e a necessidade de empoderar as vozes marginalizadas.

Estudos Culturais: Essa abordagem analisa como as culturas são construídas e como as identidades são formadas. A perspectiva dos estudos culturais ajuda a compreender como os estereótipos raciais são criados e como podem ser desconstruídos.

Teoria da Identidade: A teoria da identidade, com autores como Stuart Hall, ajuda a compreender como as identidades étnicas e raciais são moldadas e como podem ser reconstruídas de forma positiva.

Afrocentricidade e Indigenismo: Abordagens que enfatizam o respeito e a valorização das culturas afro-brasileira e indígena, reconhecendo sua importância na formação da identidade nacional.

Pedagogia Crítica: A pedagogia crítica, desenvolvida por autores como Henry Giroux, enfoca a importância de questionar o sistema educacional e suas práticas opressivas, incluindo o racismo estrutural.

Educação Popular: A educação popular, fortemente influenciada por pensadores como Paulo Freire, propõe uma abordagem participativa e emancipatória que valoriza o conhecimento e a cultura das comunidades.

Essas abordagens teóricas fornecem um arcabouço sólido para a educação antirracista na educação infantil, ajudando a compreender a complexidade das questões raciais, a construção de identidades e as práticas pedagógicas necessárias para promover a igualdade e o respeito à diversidade desde a primeira infância.

Conceitos da importância da Educação Antirracista na Educação Infantil.

Igualdade: A educação antirracista promove a igualdade de oportunidades e direitos para todas as crianças, independentemente de sua origem étnica, combatendo o racismo estrutural.

Respeito à diversidade: Ela ajuda as crianças a compreenderem e valorizarem a diversidade étnica, cultural e racial, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva.

Desconstrução de estereótipos: A educação antirracista desafia estereótipos e preconceitos raciais, permitindo que as crianças vejam as pessoas como indivíduos, não como representantes de grupos étnicos estereotipados.

Empoderamento: Ajuda as crianças negras e indígenas a desenvolverem autoestima positiva e a compreenderem a importância de suas culturas e identidades étnicas.

Diálogo e empatia: Fomenta o diálogo aberto sobre questões raciais, promovendo a empatia e a compreensão entre as crianças.

Preparação para a cidadania: Ensina desde cedo valores de justiça social e cidadania responsável, capacitando as crianças a serem agentes de mudança em uma sociedade mais justa.

Combate ao racismo estrutural: Contribui para a erradicação do racismo em todas as suas formas, incluindo a identificação e enfrentamento de práticas discriminatórias nas instituições educacionais.

Educação crítica: Estimula o pensamento crítico, levando as crianças a questionarem a desigualdade racial e a buscar soluções para esses problemas.

Promoção da diversidade de vozes: Incentiva o reconhecimento e a valorização das vozes e perspectivas de grupos racialmente marginalizados na construção do conhecimento.

Desenvolvimento integral: Contribui para o desenvolvimento integral das crian-

ças, incluindo aspectos emocionais, sociais e cognitivos, ao abordar questões raciais de maneira sensível à idade.

A educação antirracista na educação infantil é fundamental para criar uma sociedade mais justa e igualitária, e para formar crianças que respeitem a diversidade e estejam preparadas para combater o racismo em todas as suas manifestações.

História da Educação Antirracista

A história da educação antirracista na educação infantil é marcada por avanços significativos, mas também por desafios persistentes. Aqui estão algumas etapas importantes:

Décadas de 1970-1980: Durante esse período, houve um movimento crescente para incluir conteúdos sobre a história, a cultura e as contribuições das populações afrodescendentes e indígenas no currículo escolar. No entanto, as práticas pedagógicas antirracistas ainda eram incipientes.

Lei 10.639/2003: Em 2003, foi promulgada a Lei 10.639, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas do país. Isso representou um marco importante na promoção da educação antirracista.

Ações afirmativas: Programas de ações afirmativas nas universidades, como cotas para negros e indígenas, tiveram um impacto significativo na promoção da igualdade racial e na conscientização sobre o racismo.

Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009): Esse plano estabeleceu diretrizes para a inclusão de conteúdos antirracistas no currículo escolar.

Formação de educadores: Foram realizadas iniciativas para capacitar os educadores a incorporarem práticas antirracistas em suas salas de aula, reconhecendo a importância do papel dos professores na promoção da igualdade racial.

Diversificação de materiais didáticos: Um esforço contínuo para criar e disseminar materiais didáticos que representem a diversidade racial do Brasil de maneira positiva e autêntica.

Movimentos sociais: O ativismo de grupos negros, indígenas e de defesa dos direitos humanos tem desempenhado um papel crucial na promoção da educação antirracista, pressionando por mudanças nas políticas educacionais.

No entanto, apesar desses avanços, persistem desafios na implementação efetiva da educação antirracista na educação infantil, como a falta de recursos adequados, a resistência à mudança e a necessidade de maior conscientização sobre o racismo estrutural. A busca pela igualdade racial na educação continua sendo um objetivo importante no Brasil e em muitos outros lugares.

Literatura infantil Antirracista na Educação Infantil

A literatura infantil antirracista desempenha um papel crucial na promoção da igualdade e na educação infantil. Ela oferece às crianças a oportunidade de se engajar com histórias que valorizam a diversidade e combatem o racismo. Aqui estão algumas sugestões de livros infantis antirracistas:

"A Cor de Coraline" de Alexandre Rampazo: A história de Coraline explora a aceitação e o amor-próprio, independentemente da cor da pele, por meio da jornada de uma menina que descobre sua identidade racial.

"Quem soltou o Pum?" de Blandina Franco e José Carlos Lollo: Embora seja uma história engraçada sobre pum, o livro é inclusivo e diversificado, apresentando personagens de diferentes origens étnicas.

"A Mochila de Ana Luísa" de Rosana Paulino: Este livro traz uma narrativa que fala sobre racismo e autoestima, enquanto uma menina negra enfrenta situações de discriminação e racismo.

"A Pequena Ayó" de Fofa Voadora: Um livro ilustrado que explora o poder da aceitação e da amizade, celebrando as diferenças culturais e raciais.

"Omo-Oba: Histórias de Princesas" de Kiusam de Oliveira: Este livro reconta histórias de princesas africanas e afro-brasileiras, promovendo a autoestima e o orgulho das crianças negras.

"Quero Ser Engenheira" de Maíra Suertegaray: Um livro que apresenta a história de uma menina negra que sonha em ser engenheira, desafiando estereótipos de gênero e raça.

"O Cabelo de Lelê" de Valéria Belém: Um livro que celebra a diversidade capilar e a aceitação de diferentes tipos de cabelo, mostrando o orgulho da identidade negra.

O caderno sem rimas da Maria", de Lázaro Ramos (Pallas):Maria cria um caderno sem rimas, em resposta ao "Caderno de rimas do João". A caçula faz questão de se afirmar, dizendo que não gosta de rimas e que é mais da invenção. Além de inventar expressões como "jubula" – adjetivo dado a toda palavra que emociona só de ouvir e pensar no que ela significa -, traz seus conceitos para as existentes, como sororidade.

Esses livros e muitos outros contribuem para a promoção da educação antir-

racista na educação infantil, oferecendo às crianças a oportunidade de explorar questões de diversidade, igualdade e identidade racial de maneira acessível e envolvente.

A importância da Inclusão Antirracista na Educação Infantil

Desconstrução de preconceitos: A inclusão antirracista ajuda a desconstruir estereótipos e preconceitos raciais desde cedo, criando uma base para a compreensão e respeito mútuo.

Desenvolvimento de identidade positiva: A criança negra ou indígena que se vê representada de maneira positiva na educação infantil desenvolve uma identidade racial mais saudável e autoestima elevada.

Promoção da igualdade: A educação infantil antirracista contribui para a promoção da igualdade de oportunidades, permitindo que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua origem étnica.

Preparação para um mundo diverso: Vivemos em sociedades cada vez mais diversas, e a educação antirracista prepara as crianças para interagir de maneira respeitosa com pessoas de diferentes origens étnicas e culturas.

Combate ao racismo estrutural: A educação infantil é um momento fundamental para sensibilizar as crianças sobre o racismo estrutural, incentivando-as a serem agentes de mudança e justiça social.

Empatia e solidariedade: A inclusão antirracista promove a empatia e a solidariedade, estimulando as crianças a se preocuparem com o bem-estar de seus colegas, independentemente de sua origem étnica.

Formação de cidadãos conscientes: Contribui para a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos em combater a discriminação racial e promover a justiça social.

Redução de desigualdades: Ao combater o racismo desde a infância, a inclusão antirracista ajuda a reduzir as desigualdades sociais e econômicas relacionadas à raça.

Valorização da diversidade: Ela destaca a importância da diversidade étnica, cultural e racial como um ativo para a sociedade, não como um problema a ser superado.

Construção de uma sociedade mais justa: A inclusão antirracista na educação infantil é um passo fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todas as pessoas são tratadas com dignidade e respeito, independentemente de sua origem étnica.

Em resumo, a inclusão antirracista na educação infantil é fundamental para criar uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva, além de preparar as crianças para um mundo diverso e multicultural.

Práticas pedagógicas Antirracista na Educação Infantil

As práticas pedagógicas são fundamentais para criar um ambiente inclusivo e promover o combate ao racismo desde cedo.

Representação positiva: Utilize livros, materiais didáticos e brinquedos que representem de maneira positiva a diversidade étnica e racial, evitando estereótipos e valorizando diferentes culturas.

Narrativas inclusivas: Conte histórias que apresentem personagens e contextos diversos, destacando a riqueza da diversidade racial e étnica.

Discussões abertas: Incentive o diálogo sobre questões raciais, respondendo às perguntas das crianças com sensibilidade e promovendo discussões que abordem o respeito à diversidade e a igualdade.

Atividades interculturais: Realize atividades que permitam às crianças explorarem e apreciarem diferentes culturas, como música, dança, culinária e celebrações tradicionais.

Autoconhecimento: Ajude as crianças a desenvolverem uma compreensão positiva de sua própria identidade racial, promovendo a autoestima e o orgulho em relação à sua cultura.

Inclusão de vozes diversas: Apresente às crianças obras de autores e artistas negros, indígenas e de outras origens étnicas, promovendo a valorização das vozes e perspectivas diversas.

Combate a estereótipos: Ajude as crianças a identificarem e desafiarem estereótipos raciais, discutindo como eles podem ser prejudiciais.

Empatia e solidariedade: Promova a empatia entre as crianças, incentivando-as a compreender as experiências de colegas de diferentes origens e a apoiar a justiça e a igualdade.

Modelagem de comportamento: Os educadores desempenham um papel importante na modelagem de comportamento antirracista, demonstrando respeito e igualdade em suas interações com as crianças e entre as crianças.

Avaliação contínua: Revise e ajuste suas práticas pedagógicas de forma contínua para garantir que estejam alinhadas com os princípios da educação antirracista.

Parceria com famílias: Envolver as famílias no processo educacional, comparti-

lhando recursos sobre a importância da educação antirracista e incentivando a discussão em casa.

Formação de educadores: Proporcione formação e capacitação para os educadores, para que estejam preparados para implementar práticas pedagógicas antirracistas.

Essas práticas pedagógicas são essenciais para criar um ambiente educacional na educação infantil que promova a igualdade, o respeito à diversidade e o combate ao racismo, contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva.

A importância da comunidade e escola para uma Educação Antirracista na Educação Infantil

A parceria entre a comunidade e a escola desempenha um papel crucial na promoção da educação antirracista na educação infantil. Aqui está a importância dessa colaboração:

Conexão cultural: A comunidade muitas vezes é rica em história, cultura e tradições que podem enriquecer a educação infantil. Integrar essa riqueza cultural no ambiente escolar pode ajudar as crianças a compreenderem e valorizarem as diferentes origens étnicas.

Apoio familiar: Envolver as famílias no processo educacional é essencial. Os pais e responsáveis desempenham um papel importante na promoção da educação antirracista, transmitindo valores de respeito à diversidade e igualdade racial.

Recursos e experiências: A comunidade pode fornecer recursos e experiências valiosas, como oradores convidados, eventos culturais, visitas a locais históricos e projetos colaborativos que enriqueçam o aprendizado das crianças.

Diálogo aberto: A comunicação aberta e transparente entre a escola e a comunidade pode facilitar a discussão de questões raciais e a identificação de desafios específicos que as crianças de origens étnicas diversas possam enfrentar.

Sensibilização: A escola pode se beneficiar da sensibilização da comunidade sobre a importância da educação antirracista, promovendo o apoio e a compreensão da necessidade de combater o racismo.

Participação ativa: Incentivar a participação ativa dos membros da comunidade em iniciativas antirracistas, como grupos de pais, comitês de diversidade ou eventos educacionais, pode fortalecer os esforços da escola.

Modelagem de comportamento: Quando a comunidade e a escola trabalham juntas para promover a igualdade racial, isso serve como um exemplo positivo para as crianças, reforçando a importância do respeito à diversidade.

Coerência nas mensagens: É fundamental que a comunidade e a escola compartilhem mensagens coerentes sobre a promoção da igualdade racial, de modo que as crianças recebam uma mensagem unificada sobre a importância de combater o racismo.

A colaboração entre a comunidade e a escola é uma parte integrante da construção de um ambiente educacional que promova a igualdade, o respeito à diversidade e o combate ao racismo na educação infantil. Essa parceria é fundamental para preparar as crianças para um mundo diverso e multicultural, onde a igualdade racial é uma prioridade.

Conclusão

Em conclusão, a educação antirracista na educação infantil desempenha um papel vital na promoção da igualdade, na valorização da diversidade e no combate ao racismo desde a infância. É um compromisso essencial para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e respeitosa com todas as origens étnicas.

Através de práticas pedagógicas que valorizam a diversidade, representação positiva, diálogo aberto e discussões sensíveis sobre questões raciais, a educação infantil pode ajudar as crianças a desenvolverem a empatia, o respeito mútuo e uma compreensão crítica do racismo estrutural.

A parceria entre a comunidade e a escola é igualmente importante, pois enriquece o ambiente educacional, envolve as famílias e reforça a mensagem de igualdade racial.

Portanto, investir na educação antirracista na educação infantil é investir no futuro de uma sociedade mais justa, onde todas as crianças tenham igualdade de oportunidades, independentemente de sua origem étnica, e onde o respeito à diversidade seja um valor fundamental. A educação antirracista é uma ferramenta poderosa para moldar uma sociedade mais inclusiva e compassiva, e é um compromisso que todos nós devemos abraçar.

Referências Bibliográficas

"Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/2003" de Kabengele Munanga – Este livro explora a importância da Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos na promoção da educação antirracista no Brasil.

"A Cor da Cultura: práticas antirracistas no cotidiano da educação infantil" de Petronilha Beatriz Gonçalves e Lilian Santos de Assis – O livro oferece reflexões e práticas sobre como promover uma educação antir-

racista na primeira infância.

"História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Educação Infantil: narrativas e trajetórias pedagógicas" de Maria Lúcia Seidl de Moura e Kátia Augusto Oliveira da Silva – Este livro aborda a implementação das diretrizes curriculares relacionadas à história e cultura afro-brasileira e indígena na educação infantil.

"A Infância do Brasil: Perspectivas para o século XXI" organizado por Vera Masagão Ribeiro – O livro inclui capítulos que discutem a educação infantil e a promoção da igualdade racial no contexto brasileiro.

"Infância Negra: Povos Tradicionais e População Negra" de Maria Lúcia Seidl de Moura e Cíntia Rodrigues de Freitas – Este livro aborda a educação de crianças negras, indígenas e de populações tradicionais, promovendo uma reflexão sobre práticas pedagógicas antirracistas.

"Literatura Infantil, Leitura e Educação Antirracista" de Conceição Evaristo, Eliane Santana Dias e Maria Auxiliadora de Almeida Cunha Arantes – O livro explora a literatura infantil como ferramenta de promoção da igualdade racial.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. Secretária de educação continuada, alfabetização e diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, 2005 – Coleção para todos.

Nascimento, Samantha dos Santos Educação antirracista na Educação Infantil [manuscrito]: Embates e Possibilidades de enfrentamento. / Samantha dos Santos Nascimento. - 2022. 49 f.

COMO IDENTIFICAR E AUXILIAR CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CARLA APARECIDA RULIM FERRARI

RESUMO

Crianças com altas habilidades demonstram talentos em diversas áreas, mas sua falta de identificação adequada pode resultar em desinteresse na aprendizagem e evasão escolar, e o processo de identificação requer uma abordagem holística e atenção a várias fontes de informações, incluindo observações em sala de aula, é de suma importância reconhecer essa complexidade e importância para nutrir o potencial dessas crianças e ajudá-las a se tornarem líderes e pensadores do futuro, dessa maneira, com o objetivo de apresentar a importância da identificação e do auxílio do educador na vida dessas crianças foi elaborado esse artigo, artigo esse que possui a metodologia de revisão de literatura e que com o decorrer de sua pesquisa pôde concluir que a identificação de crianças com altas habilidades na educação infantil é essencial, afinal, elas possuem diversas habilidades e potenciais, que muitas vezes são negligenciados, porém, a falta de identificação adequada pode levar a subutilização de seu potencial e problemas de aprendizado, sendo assim, a identificação eficaz requer uma abordagem holística e envolvimento dos professores e famílias. A legislação brasileira prevê adaptações curriculares para atender a essas crianças, mas há desafios, como a falta de preparo dos professores, sendo fundamental o reconhecimento da singularidade de cada criança e a oferta de todo apoio necessário para que possam alcançar todo o seu potencial.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; Altas habilidades; Identificar

ABSTRACT

Children with high abilities demonstrate talents in a variety of areas, but their lack of adequate identification can result in disinterest in learning and school dropout, and the identification process requires a holistic approach and attention to multiple sources of information, including classroom observations, It is extremely important to recognize this complexity and importance to nurture the potential of these children and help them become leaders and thinkers of the future, in this way, with the aim of presenting the importance of identifying and helping the educator in the lives of these children, it was elaborated this article, an article that uses the methodology of literature review and that over the course of its research was able to conclude that the identification of children with high skills in early childhood education is essential, after all, they have different abilities and potentials, which often are neglected, however, the lack of adequate identification can lead to underutilization of their potential and learning problems, therefore, effective identification requires a holistic approach and involvement of teachers and families. Brazilian legislation provides for curricular adaptations to serve these children, but there are challenges, such as the lack of preparation of teachers, making it essential to recognize the uniqueness of each child and offer all the necessary support so that they can reach their full potential.

Keywords: Child education; High skills; Identify.

INTRODUÇÃO

A identificação de crianças com altas habilidades na educação infantil é uma tarefa crucial que demanda atenção especial por parte dos educadores, pais e profissionais da área da educação, onde à medida que reconhecemos a diversidade de talentos e potenciais que cada criança possui, torna-se essencial não apenas identificar, mas também nutrir o desenvolvimento das crianças que se destacam de maneira excepcional em determinadas áreas, no entanto, a identificação de altas habilidades em crianças pequenas é um desafio complexo e, por vezes, subestimado, sendo que, o assunto requer um entendimento profundo e sensível da singularidade de cada criança e exige uma abordagem cuidadosa para garantir que essas crianças recebam o apoio necessário para alcançar todo o seu potencial.

As altas habilidades, muitas vezes, manifestam-se em uma ampla variedade de áreas, desde habilidades acadêmicas notáveis, como matemática, linguagem e ciência, até talentos nas artes, esportes, música, liderança e outras competências que vão além do convencional. Crianças com altas habilidades podem demonstrar uma rápida aprendizagem, uma curiosidade insaciável, uma sede por desafios intelectuais e um comprometimento incomum em suas áreas de interesse; essas características, embora inspiradoras, podem ser facilmente negligenciadas na educação infantil, especialmente quando há um foco predominante na igualdade e no desenvolvimento típico.

A falha em identificar e atender às necessidades dessas crianças excepcionais pode resultar em subutilização de seu potencial, desinteresse pela aprendizagem, problemas de comportamento e, em casos extremos, evasão escolar, portanto, é imperativo que a identificação de altas habilidades na educação infantil seja uma prioridade, uma

vez que isso permite que essas crianças sejam desafiadas e apoiadas de acordo com suas necessidades individuais, no entanto, o processo de identificação não é isento de desafios.

Crianças com altas habilidades podem não se encaixar no molde tradicional de "alunos superdotados" e, muitas vezes, não são facilmente distinguíveis por critérios simples, como notas ou testes padronizados, portanto, a identificação eficaz requer uma abordagem holística que leva em consideração múltiplas fontes de informação, incluindo observações em sala de aula, avaliações formais, avaliações de professores, pais e até mesmo autorrelatos de crianças, quando apropriado.

Este artigo tem o objetivo de lançar luz sobre a complexidade e a importância da identificação de crianças com altas habilidades na educação infantil, ao qual em seu decorrer serão explorados os métodos e estratégias de identificação, os desafios que podem surgir, bem como as implicações de proporcionar um ambiente educacional que atenda adequadamente a essas crianças excepcionais. Estamos diante de uma responsabilidade significativa, mas também de uma oportunidade incrível de nutrir o potencial inato dessas crianças e ajudá-las a se tornarem os líderes, pensadores e criadores do futuro.

DESENVOLVIMENTO

Alcantara (2020), aborda a questão das altas habilidades e superdotação, definindo a superdotação como um alto nível de inteligência e desenvolvimento acelerado das funções cerebrais, também destacando as diferenças conceituais entre altas habilidades e superdotação, indicando que superdotação se relaciona com habilidades inatas e altas habilidades com habilidades desenvolvidas na escola, além disso, o processo de inclusão de superdotados nas escolas públicas do Rio de Janeiro também é descrito, mencionando a avaliação, a criação de planos educacionais individualizados e o papel das salas de recursos, e, ressaltando a falta de formação dos professores para lidar com alunos superdotados como um desafio no sistema educacional.

Crianças superdotadas na pré-escola são diversas em interesses e níveis de desenvolvimento, podendo haver descompasso entre habilidades intelectuais e emocionais/físicas. O professor deve observar isso, pois uma criança superdotada pode ter leitura precoce, mas habilidades motoras subdesenvolvidas, a estimulação intensa pode influenciar o desempenho, e, com o tempo, o desenvolvimento pode se normalizar, pontuando características comuns, que incluem curiosidade, boa memória, atenção concentrada, independência, liderança, criatividade e interesse em áreas diversas, além de habilidades para interagir com outros e lidar com ideias abstratas (Fleith, 2006).

Mec (2006), aborda a identificação de alunos superdotados na escola, na família e na sociedade. A superdotação é definida como um desempenho superior em comparação com outros da mesma faixa etária e contexto social, acompanhado por características específicas, e, cerca de 3 a 5% da população demonstra potencial acima da média. Os alunos superdotados geralmente exibem curiosidade, alta motivação para aprender, facilidade para abstrair conceitos, habilidades específicas em áreas de conhecimento e um estilo próprio de aprendizado, e sua identificação é desafiadora, pois não se limita apenas ao desempenho excepcional em atividades acadêmicas, e não todos exibem as mesmas características.

Alunos com altas habilidades/superdotação se destacam por apresentar notável desempenho e elevado potencial em diversos aspectos segundo o MEC (2006), como no quadro (Figura 1) a seguir:

Intelectual	Possuem flexibilidade de pensamento, capacidade de pensamento abstrato, compreensão elevada, resolução de problemas e memória. Eles exibem notável habilidade intelectual.
Acadêmico	Demonstram aptidão acadêmica específica, rápido aprendizado, boa memória, motivação nas disciplinas acadêmicas, habilidade para avaliar e organizar o conhecimento.
Criativo	Apresentam originalidade, imaginação, resolução inovadora de problemas, sensibilidade para o ambiente, fluência e flexibilidade.
Social	Possuem habilidades de liderança, sociabilidade, capacidade de estabelecer relações sociais, percepção aguçada em situações de grupo e poder de persuasão.
Talento especial	Destacam-se em áreas artísticas, como música, dança, teatro, desenho, literatura, demonstrando habilidades excepcionais.
Psicomotor	Exibem habilidade e interesse em atividades psicomotoras, com desempenho fora do comum em velocidade, agilidade, força, resistência e coordenação motora.

Figura 1.

Essas características podem variar de um aluno para outro, e nem todos os alunos superdotados apresentarão todas essas características. É importante considerar a heterogeneidade desse grupo, além disso, pode haver características comportamentais, como busca de originalidade, impaciência com a rotina, espírito crítico, e sensibilidade às injustiças, compreendendo que cada aluno pode ter um conjunto único de habilidades e traços de personalidade.

Antipoff e Campos (2010), discute a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, abordando a evolução do atendimento a pessoas com altas habilidades no Brasil. Inicialmente, destaca-se a busca pelo respeito às diferenças individuais e o direito à igualdade de oportunidades, sem discriminação, mencionando o pioneirismo da psicóloga russa Helena Antipoff, que sensibilizou para a necessidade de atender pessoas bem-dotadas em 1929 e estabeleceu o primeiro atendimento educacional especializado em 1945. Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reconheceu a necessidade de tratamento especial para superdotados.

Araújo, et al. (2013), afirma que o Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação

(NAAH/S) - Recife oferece um serviço de atendimento a crianças precoces desde 2007, com o objetivo de auxiliar os pais a lidar com comportamentos desafiadores dessas crianças em casa, na escola e na comunidade, eles oferecem oficinas para crianças de 3 a 6 anos e 11 meses, onde são acompanhadas por duas professoras especializadas em educação especial, e, seu atendimento visa promover o desenvolvimento global das crianças, abordando áreas como inteligências múltiplas, coordenação motora, imaginação, criatividade e autoexpressão, seu serviço também inclui atendimento às famílias, oferecendo encontros semestrais e orientações sobre a dinâmica do comportamento das crianças na oficina de precoces, além disso, o NAAH/S promove encontros para professores e outros profissionais de educação, com o objetivo de fornecer informações sobre como identificar e apoiar crianças precoces pedagogicamente.

O professor desempenha um papel crucial na identificação, observando sistematicamente as habilidades, desempenhos e aptidões dos alunos em sala de aula, sendo assim, é importante utilizar várias fontes de dados e conhecer as características específicas desses alunos em diferentes faixas etárias. A família também pode contribuir com informações úteis (MEC, 2006).

Com base no Instituto Neurosaber (2022), crianças com altas habilidades/superdotação (AH/SD) necessitam de estímulo específico para desenvolver todo o seu potencial, embora sejam raras, representando cerca de 25 mil estudantes no Brasil.

Antipoff e Campos (2010), também destaca a evolução nas políticas educacionais, criando centros de referência e orientação para famílias e professores, apresentando referências à influência da Declaração de Salamanca e desafios enfrentados na prática educacional, incluindo a falta de preparo dos professores para identificar e atender crianças com altas habilidades. São mencionados mitos e mal-entendidos sobre o tema, enfatizando a necessidade de uma compreensão mais precisa e uma atenção adequada a essa população, portanto, o texto aborda a evolução do atendimento a pessoas com altas habilidades no Brasil, desde os primeiros esforços de Helena Antipoff até as políticas e desafios atuais, enfatizando a importância de superar mitos e equívocos nessa área.

Apesar das diretrizes legais e dos Parâmetros Curriculares que reconhecem a importância de lidar com alunos superdotados, Antipoff e Campos (2010), afirmam que a prática revela que apenas as leis não são suficientes para atender às necessidades dessa população, sendo assim, é crucial ir além do papel e implementar ações efetivas, como conscientização nas escolas e comunidades, capacitação contínua para os professores, palestras informativas, entre outras medidas, algo que é necessário para combater mitos e informações equivocadas, garantindo que os alunos superdotados recebam o atendimento especializado de que precisam.

O trabalho pedagógico com alunos superdotados envolve avaliações para identificar suas necessidades e potencialidades, sendo assim, a legislação brasileira prevê a necessidade de currículos, métodos e recursos educativos específicos para atender a esses alunos, buscando dar a atenção necessária às suas necessidades, sua suplementação e seu enriquecimento curricular como objetivos essenciais na escola. A suplementação consiste em estimular os interesses específicos dos alunos, independentemente do currículo regular; o enriquecimento curricular visa aprofundar os tópicos estudados no currículo regular; e, a aceleração também é uma opção para alunos superdotados, permitindo que concluam o programa escolar em menos tempo (Alcantara, 2020).

A falta de compreensão e estímulos adequados pode levar a desmotivação e abandono escolar, sendo que os alunos com AH/SD apresentam habilidades acima da média, comprometimento, concentração, criatividade e flexibilidade, porém o desenvolvimento dessas potencialidades requer orientação especializada, e a legislação brasileira prevê adaptações curriculares, atividades extracurriculares e até a aceleração de séries, são propagados diversos mitos, mitos esses que incluem a ideia de que esses alunos não precisam de estímulo ou terão bom desempenho automaticamente. O assincronismo, onde as habilidades variam em áreas diferentes, pode dificultar a identificação e o desenvolvimento dessas crianças, portanto, é essencial oferecer um ambiente de estímulo adequado e compreensão, visando o pleno desenvolvimento dos estudantes com AH/SD (Instituto Neurosaber, 2022).

A identificação deve ser baseada em um programa de atendimento às necessidades dos alunos superdotados, com currículos adaptados e estratégias de ensino diferen-

ciadas, alguns sinais precoces podem incluir atenção e memória de reconhecimento, preferência por novidades, desenvolvimento físico precoce, linguagem oral avançada e super-reatividade, para tal, a escola deve criar um ambiente que permita aos alunos superdotados explorar seus talentos e habilidades, oferecendo estímulos adequados, buscando realizar a identificação requer planejamento, observação e coleta de dados. Uma vez identificados, esses alunos devem ser encaminhados para programas que atendam às suas necessidades, para que a educação desses alunos oferte o que eles necessitam, o que inclui uma abordagem diferenciada, com foco nas particularidades de cada caso (MEC, 2006).

Alcantara (2020), afirma que Joseph Renzulli propõe um modelo de enriquecimento curricular com três níveis: Tipo I, II e III, sendo dispostos pelo qual o Tipo I envolve atividades destinadas a todos os estudantes para expô-los a uma variedade de disciplinas, o Tipo II inclui o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e pessoal, além de habilidades específicas, e, por fim, o Tipo III é para alunos altamente motivados em busca de aprofundamento em uma área de conhecimento.

A aceleração, por sua vez, pode ser uma solução, mas é uma decisão complexa, que requer avaliações detalhadas do aluno, dessa maneira, a lei brasileira de 2015 permitiu a aceleração para alunos superdotados, mas essa abordagem deve ser cuidadosamente considerada, pois pode trazer desafios emocionais e sociais para os alunos, sendo assim necessária a realização de acompanhamento neuropsicológico de forma imprescindível para o aluno e o educador saber como lidar com as questões emocionais que envolvem esses alunos (Alcantara, 2020).

O MEC (2006), afirma que as características a serem observadas incluem alto desempenho em áreas específicas, fluência verbal, curiosidade, facilidade para aprendizagem, originalidade na resolução de problemas, entre outras. Cada aluno superdotado pode apresentar essas características em diferentes graus e combinações, e sua identificação pode ser auxiliada por escalas de avaliação elaboradas pelos educadores e sistemas de ensino, devendo assim, a educação atual buscar compreender a diversidade e oferecer oportunidades de aprendizado significativo, respeitando as particularidades de cada aluno.

CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, a identificação de crianças com altas habilidades na educação infantil é uma tarefa de suma importância que demanda a atenção de educadores, pais e profissionais da área da educação. Reconhecer a diversidade de talentos e potenciais que cada criança possui é fundamental, pois cada uma delas é única em suas características e habilidades, compreendendo que as altas habilidades podem se manifestar em diversas áreas, desde as acadêmicas, como matemática e linguagem, até talentos nas artes, esportes, música e liderança, e que as crianças com altas habilidades frequentemente demonstram rápida aprendizagem, curiosidade insaciável, sede por desafios intelectuais e comprometimento em suas áreas de interesse, no entanto, essas características muitas vezes são negligenciadas na educação infantil, que muitas vezes está focada na igualdade e no desenvolvimento típico.

A falta de identificação e atendimento adequado às necessidades dessas crianças excepcionais pode resultar em subutilização de seu potencial, desinteresse pela aprendizagem, problemas de comportamento e até mesmo evasão escolar, portanto, é imperativo que a identificação de altas habilidades na educação infantil seja uma prioridade para que essas crianças recebam o apoio necessário para alcançar todo o seu potencial, não se esquecendo que o processo de identificação não é isento de desafios, pois as crianças com altas habilidades podem não se encaixar no molde tradicional de "alunos superdotados" e não são facilmente distinguíveis por critérios simples, como notas ou testes padronizados, sendo assim, a identificação eficaz requer uma abordagem holística que leve em consideração múltiplas fontes de informação, incluindo observações em sala de aula, avaliações formais, relatos de professores, pais e, quando apropriado, das próprias crianças.

É crucial entender que as crianças com altas habilidades são diversas em seus interesses e níveis de desenvolvimento, e, em alguns casos, podem apresentar descompasso entre habilidades intelectuais e emocionais/físicas, sendo assim, os professores desempenham um papel central na identificação dessas crianças, mas também é necessário o envolvimento das famílias e a criação de ambientes educacionais que estimulem seu potencial, ao compreender essa questão, a legislação brasileira prevê a necessidade de currículos, métodos e recursos educativos específicos para atender a essas crianças, incluindo a suplementação, o enriquecimento curricular e, em alguns casos, a aceleração, no entanto, a prática revela desafios, como a falta de preparo dos professores e mitos que cercam o assunto, sendo importante superar esses obstáculos que requerem ações efetivas, como a conscientização nas escolas, capacitação contínua para os professores e palestras informativas.

Em suma, a identificação de crianças com altas habilidades na educação infantil é um processo complexo e essencial, afinal cada criança é única, e sua singularidade deve ser reconhecida e nutrida para que pos-

sam alcançar todo o seu potencial. O apoio e estímulo adequados são vitais para garantir que essas crianças excepcionais se tornem os líderes, pensadores e criadores do futuro, portanto, é fundamental que educadores, famílias e profissionais da educação trabalhem em conjunto para proporcionar um ambiente que valorize e atenda às necessidades individuais de cada criança com altas habilidades.

REFERÊNCIAS

Alcantara, BD. Inclusão de alunos com Altas Habilidades/ Superdotação na Educação Infantil. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, ed. 06, v. 06, p. 05-25, junho de 2020. ISSN: 2448-0959, Disponível em:

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/inclusao-de-alunos>.

Acesso em: 10 set 2023

Além do QI: Como identificar e auxiliar o desenvolvimento de crianças com altas habilidades/ superdotação? Instituto neurosaber, 27 maio 2022. Disponível em:

<https://institutoneurosaber.com.br/alem-do-q-i-como-identificar-e-auxiliar-odesenvolvimento-de-criancas-com-altas-habilidades-superdotacao/>. Acesso em 10 set 2023.

Antipoff, CA; Campos, RHF. Superdotação e seus Mitos. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, volume 14, nº 2, São Paulo, julho/ dezembro, 2010.

Araújo, T; Santos, RB; Xavier, RSB. Intervenções Pedagógicas no Atendimento à Criança Precoce (3 a 6 anos e 11 meses de idade). VIII Encontro da Associação

Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, Londrina, 2013. ISSN 2175-960x

BRASIL, Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Especial. Saberes e Práticas da Inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. 2ª edição, coordenação geral SEESP/MEC – Brasília, 2006.

Fleith, DS. Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: altas habilidade/ superdotação.MEC, Secretaria de Educação Especial, ed. 4, Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/superdotacao.pdf>.

Acesso em: 10 set 2023

A LINGUAGEM MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CIBELE SANTOS CANDIDO

RESUMO

Este trabalho tem, como intuito, descrever um pouco sobre a história da música no mundo e no Brasil, e sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança que frequenta a Educação Infantil, mostrando-a como ferramenta pedagógica que contribui no desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e socioafetivo da criança; favorecendo também para o desenvolvimento do potencial criativo e da sensibilidade do indivíduo, bem como, o estímulo à sua concentração e autodisciplina. Para a abordagem deste tema, recorremos a pesquisa bibliográfica, por meio de livros, revistas, artigos científicos, entre outros, que abordaram e abordam a temática aqui proposta.

Palavras-chave: Música, Educação Infantil, Desenvolvimento e Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido com o intuito de demonstrar a importância da música, para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil e, ao mesmo tempo, para entendermos um pouco mais sobre sua trajetória, no Brasil e no mundo.

Ao decorrer da elaboração do mesmo, percebe-se que a musicalização pode e deve ser usada para desenvolver habilidades, criatividade e pensamento; além do mais, a música tem um grande poder de interação, pois, desde muito cedo, adquire grande importância na vida da criança, despertando sensações, por ser uma forma de linguagem muito apreciada pelo ser humano.

A história da música é muito envolvente e importante e, por meio de pesquisa, foi revelado o quanto ela contribui para o desenvolvimento infantil.

Dessa forma, se faz necessário, na prática escolar, que o professor busque inovar e conhecer os meios que a música apresenta, para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, em especial nos primeiros anos de vida.

Objetivamos, com este trabalho, descrever como a música pode ser usada para desenvolver habilidades e ajudar na mudança comportamental da criança na educação infantil; analisar seu desenvolvimento nesta fase tão importante de sua vida, além de mostrar que a música é um meio para a criança desenvolver suas capacidades cognitivas, afetivas, oral, psicomotora entre outras.

Para a realização deste trabalho de conclusão de curso, primeiro buscou-se analisar bibliografias de autores que pesquisaram e pesquisam sobre o quanto o processo de musicalização é importante na vida da criança. Foram utilizados artigos científicos, livros, revistas, artigos eletrônicos, entre outros. Posteriormente, foi realizadas leitura e análise dos materiais encontrados, apontando, sublinhando e anotando os pontos pertinentes para a temática aqui proposta, obtendo, assim, um resumo dos assuntos pertinentes ao tema utilizado para o desenvolvimento deste trabalho.

1. A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música é a linguagem que traduz, em formas sonoras, maneiras de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos; isso ocorre por meio da organização e do relacionamento entre o som e o silêncio.

A música sempre foi uma forma de expressão artística que permite, ao ser humano, manifestar suas alegrias e tristezas, suas dúvidas e sentimentos, suas ideias e sensações. Por estes e outros motivos é que a mesma, além de ser importante para a vida do ser humano, se tornou fundamental para o ensino e aprendizagem, em especial na educação infantil, posto tratar-se de uma arte que permite, ao educando, construir conhecimentos e desenvolver seu potencial criativo e crítico, na interação que estabelece com o mundo.

Para Brito (2003), a música é uma forma de expressar diferentes concepções. Ao consultar o novo dicionário Aurélio da língua portuguesa, encontramos, no verbete “música”, a seguinte definição:

> “Arte e ciência de combinar os sons de modo agradável ao ouvido”; e também: “qualquer conjunto de sons” (seguido por parênteses onde se lê: deprec. Musiqueta”). O verbete funda-se numa abordagem subjetiva, que confere o valor aquilo que se agrada ao ouvido. Quando define música como “qualquer conjunto de sons”, isento de seu resultado estético, aponta o caráter depreciativo da definição (...)

No livro Evolução da teoria musical, de Elce Pannain, publicado em 1975, a música é definida como “arte de combinar sons e formar com eles melodia e harmonia”. Essa definição também é inadequada, já que nem toda música é constituída por melodia e harmonia. (BRITO, 2003, p. 26)

Como foi visto no primeiro capítulo, sabe-se que a música faz parte da vida humana, desde há muitos séculos, estando ela presente em todas as culturas e nas mais diversas situações, pois integra os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, de maneira a ocasionar a interação social, dando, ao ser humano, uma forma de se expressar de maneira gostosa e prazerosa.

A música está presente em diversas situações da vida humana. Existe música para adormecer, música para dançar, para chorar os mortos, para conclamar o povo a lutar, o que remonta a sua função ritualística. Presente na vida diária de alguns povos, ainda hoje é tocada e dançada por todos, seguindo costumes que respeitam as festividades e os momentos próprios a cada manifestação musical. Nesses contextos, as crianças entram em contato com a cultura musical desde muito cedo e assim começam a aprender suas tradições musicais. (RCN. 1998, p. 47).

Ainda que seja de maneiras diferentes, o ouvir, o cantar e o dançar, é uma atividade que se faz presente na vida do ser humano. As crianças, mesmo ainda antes do nascimento, já são envolvidas com o universo sonoro, pois, na fase intrauterina, os embriões que se formaram em bebes já começam a conviver com um ambiente de sons provocados pelo corpo, movimentos e pela voz, e até mesmo pelas músicas que suas mães escutam antes de dar a luz, constituindo, assim, um material sonoro para eles. (WANDERLEY, 2010).

Brito (2003) nos fala que o processo de musicalização nos bebês e crianças começa espontaneamente, de forma intuitiva, por meio do contato que ela terá com todo tipo e variedade de sons, incluindo a presença da música, as cantigas de ninar, as canções de rodas, as parlendas e todos os tipos de jogos musicais; dessa forma, tudo que se transforma em sons (musicas), é de grande importância, pois, por meio destas interações, os bebês desenvolvem repertório que lhes permitirá comunicarem por meio dos sons. Nesses momentos, desenvolve a comunicação, favorecendo ao seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, e também a criação de vínculos fortes, tanto com o adulto como com a música.

Segundo Martins (2004), após o nascimento, as cólicas começam a aparecer e, com elas, surgem as músicas de ninar que, cantadas por suas mães, proporcionam, aos bebês, tranquilidade e prazer.

Da mesma forma que a música faz bem no seio familiar, na educação infantil ela proporciona desenvolvimento e aprendizagens mútuas, tanto para a criança como para o professor.

Por isso, deve ser entendida como uma importante experiência que acompanhará os seres humanos em praticamente todos os dias de sua vida. E, particularmente, nos tempos atuais, deve ser vista como uma das mais importantes formas de comunicação. A experiência com a música não pode ser ignorada, mas sim compreendida, analisada e transformada criticamente. Ao trabalhar a música na escola, não devemos deixar de considerar os conhecimentos prévios das crianças, sobre o que elas entendem por música, e, dessa forma o professor deve tomar esses conhecimentos prévios como ponto de partida, sempre incentivando a criança a mostrar o que ela já sabe e entende sobre música, respeitando e considerando o que ela traz de casa, da sua comunidade e do seu meio familiar. (Nogueira, 2003)

Para o RCNEI (1998), a música, no contexto da educação infantil, vem no decorrer de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para ensinar modos e para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol, entre outros; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo, simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto e cores, que são ensinados por meio de canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças.

Mesmo que as formas de organização social e o papel da música nas sociedades modernas tenham se transformado, algo de seu caráter ritual é preservado, assim como, certa tradição do fazer e ensinar por imitação e "por ouvido", em que se misturam intuição, conhecimento prático e transmissão oral. Essas questões devem ser consideradas ao se pensar na aprendizagem, pois o contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical, desde os primeiros anos de vida, é importante ponto de partida para o processo de musicalização. Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados. (RCNEI, 1998, pp. 47 e 48)

A música pode ser trabalhada pelo educador de várias maneiras, e em todas as áreas da educação: comunicação e expressão, raciocínio lógico matemático, Estudos Sociais, Ciências e Saúde, facilitando a aprendizagem, fixando assuntos relevantes; desta forma, une o útil ao agradável. Para atingir esse objetivo, o professor pode utilizar músicas que envolvem temas específicos, como números, datas comemorativas, poesias, fol-

clore, gramática, história e geografia. Além dessas, há canções relacionadas a habilidades: análise, síntese, discriminação visual e auditiva, coordenação e viso motora.

Apresentada de forma objetiva e bem trabalhada, a música auxilia no desenvolvimento do raciocínio, criatividade, habilidades, dons e aptidões. Para Loureiro (2003), a música e a expressão musical são muito importantes na vida de todas as crianças, pois, da mesma maneira que desenvolve sua criatividade, promove a autodisciplina e desperta a consciência rítmica e estética. Cria um espaço favorável para a ampliação da imaginação, despertando as faculdades criadoras de cada um. Dessa forma, LOUREIRO (2003, p. 127) acredita que:

"A importância do ensino de música na escola reside, então, na possibilidade de despertar habilidades e condutas na criança, levando-a a sentir-se sensibilizada, valendo-se da criação e da livre expressão".

A música tem o dom de aproximar culturas e pessoas. O contato direto com ela, no dia a dia da criança, a auxilia a conviver melhor com as outras crianças, se comunicando de forma harmoniosa e, ao aprender a tocar um instrumento, mesmo estando sozinha, ela não se sente solitária ou carente de atenção, pois o instrumento passa segurança e bem-estar para ela.

Para Costta (2012), no que se refere à educação, a música consegue associar as diferentes e diversas habilidades, sendo, umas delas, a da memória; a perspectiva e a inteligível, assim como desperta um ser humano, mais humano e emocional. A música auxilia no desenvolvimento de várias habilidades, despertando na humanidade emoções; sendo assim, a educação infantil deve sempre utilizar a música para o desenvolvimento pessoal e a formação do cidadão para uma sociedade mais justa, amorosa e pacificadora.

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 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. (BRESCIA, 2003, p.15).

Por meio das atividades elaboradas com música, a criança passa a se conhecer melhor, desenvolve noção de espaço corporal, e também permite a comunicação com as demais. As atividades realizadas e desenvolvidas em sala de aula, segundo Barreto (2005) contribuem, de maneira indestrutível, como reforço no desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e socioafetivo da criança.

Desenvolvimento cognitivo/linguístico: as situações que as crianças experimentam no seu dia a dia são fontes de conhecimento. Ao ter uma participação mais ativa no desenvolvimento de atividade com música, a criança desenvolve seus sentidos, sua acuidade auditiva, acompanha gestos ou danças, trabalhando e ampliando sua coordenação motora e a atenção; ao cantar, imitar, copiar, e acompanhar sons, ela descobre e amplia suas habilidades linguísticas, sua capacidade; além do mais, estabelece relações com o ambiente em que se encontra.

Para Brito (2003), o ensino-aprendizagem com a música teve influências das teorias cognitivas, em sintonia com procedimentos pedagógicos contemporâneos. Vem ampliando cada vez mais pesquisas sobre o pensamento e ações musicais que podem orientar os educadores e sua importância para o desenvolvimento integral da criança, e com isso, gerar contextos significativos de ensino-aprendizagem, que respeitem o modo de perceber, sentir e pensar.

Desenvolvimento psicomotor: as atividades com músicas oferecem, às crianças, inúmeras oportunidades para aprimorarem sua habilidade motora, aprenderem a controlar seus músculos e moverem-se com mais destreza e desenvoltura. O ritmo musical tem um papel fundamental na formação e no equilíbrio do sistema nervoso. Isso porque tudo que é expressão musical faz ativar a mente, favorecendo a descarga emocional, a reação motora e aliviando as tensões nervosas. Atividades como cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas e pés são experiências importantes para a criança, pois elas permitem que se desenvolva o senso rítmico e a coordenação motora, fatores importantes também para o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Desenvolvimento socioafetivo: a identidade é formada aos poucos pela criança, na qual ela passa a se perceber diferente dos outros e, ao mesmo tempo, procura se integrar com os outros. E é pelo desenvolvimento da autoestima que ela aprende a se aceitar melhor, como ela é, aprende a respeitar suas capacidades e limitações. Nesta perspectiva, as atividades musicais coletivas favorecem o desenvolvimento da socialização entre coetâneos, estimula a compreensão, a participação e a cooperação, ensinando a criança a desenvolver o conceito do que é trabalhar e viver em grupos. Além disso, aprende a expressar por meio da música, trabalha seus sentimentos, libera suas emoções, desenvolvendo progressivamente sentimento de segurança e autorrealização. (CHIARELLI; BAR-

RETO, 2005).

Segundo o RCNEI (1998), o educador, ao trabalhar com música, deve considerá-la sempre como um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e às crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical se tornou um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e do autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social.

O trabalho com música deve ter uma organização bem desenvolvida, de maneira que se desenvolvam, nas crianças, as seguintes capacidades:

Ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais;

Brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais;

Explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo;

Perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais.

Os conteúdos musicais para educação infantil, segundo o RCNEI (1998), devem ser elaborados de maneira que respeitem o nível de percepção e desenvolvimento global e musical da criança, bem como, as diferenças socioculturais entre os grupos. Devem ter, como prioridade, conteúdos que possibilitem desenvolver a comunicação e expressão por meio dessa linguagem artística (música), que serão trabalhados e desenvolvidos como conceitos em construção, organizados num processo contínuo e integrado, com o objetivo de abranger:

A exploração de materiais e a escuta de obras musicais, para propiciar o contato e experiências com a matéria-prima da linguagem musical: o som, suas qualidades e o silencio;

A vivência da organização dos sons e do silêncio em linguagem musical, pelo fazer e pelo contato com diversas obras;

A reflexão sobre a música, como produto cultural do ser humano, é importante forma de conhecer e representar o mundo.

Conhecer e valorizar seus conhecimentos musicais é saber trabalhar de forma diversificada; por isso, na escola, o ensino, por meio da música, deve sempre ser motivo de atenção maior por parte do educador; este deve ter em mente que ensinar música ou musicalizar é falar em educar pela música, ele está contribuindo de maneira prazerosa na formação do indivíduo como um todo, lhe dando oportunidade de imergir em um imenso universo cultural, enriquecendo sua inteligência através de sua sensibilidade musical.

Ensinar através da música envolve a construção do ser musical, e o uso dessa linguagem tem o poder de transformar o ser humano, tanto no que se refere ao modo de se perceber como cidadão como ser pensante, quanto aos seus aspectos subjetivos.

Segundo o PCN (2001), a diversidade musical permite que o aluno construa, desde pequeno, suas hipóteses sobre música, sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das suas próprias produções, e as dos outros também.

Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos, é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. Envolvendo pessoas de fora no enriquecimento do ensino e promovendo interações com grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais (...), ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história. (PCN, 2001, p. 77).

O professor de educação infantil pode estimular seus alunos a criar pequenas canções, em geral estruturadas, tendo, por base, a experiência musical que as crianças vêm acumulando em relação ao seu conhecimento prévio. Trabalhar com rimas, por exemplo, é interessante e envolvente. As crianças podem criar pequenas canções, fazendo rimas com seus próprios nomes e os dos colegas, com nomes de frutas, cores etc.; alguns assuntos e acontecimentos que são vivenciados no cotidiano também podem ser transformados em temas, para novas canções. O professor deve observar o que e como cantam suas crianças, aproximando-se, ao máximo, de sua intenção musical. Muitas vezes, as linhas melódicas criadas contam com apenas dois ou três sons diferentes, em sintonia com a percepção, experiência e modo de expressar infantis.

Nessa faixa etária, que abrange de 0 a 6 anos de idade, o trabalho com a audição poderá ser mais detalhado; o professor deve acompanhar a ampliação da capacidade de atenção e concentração das crianças. A apreciação musical poderá propiciar o enriquecimento e ampliação do conhecimento de diversos aspectos referentes à produção musical: os instrumentos utilizados, tipo de profissionais que atuam e o conjunto que formam (orquestra, banda etc.), gêneros musicais, estilos etc. O contato com uma obra

musical pode ser complementado com algumas informações relativas ao contexto histórico de sua criação, a época, seu compositor, intérpretes etc.

É importante oferecer, também, a oportunidade de ouvir música sem texto, não limitando o contato musical da criança com a canção que, apesar de muito importante, não se constitui em única possibilidade. Por integrar poesia e música, a canção remete, sempre, ao conteúdo da letra, enquanto o contato com a música instrumental ou vocal, sem um texto definido, abre a possibilidade de trabalhar com outras maneiras. As crianças podem perceber, sentir e ouvir, deixando-se guiar pela sensibilidade, pela imaginação e pela sensação que a música lhes sugere e comunica. Poderão ser apresentadas partes de composições ou peças breves, danças, repertório da música chamada descritiva, assim como aquelas que foram criadas visando à apreciação musical infantil. (RCNEI, 1998, p.65)

De acordo com Nogueira (2003), a música deve ser vista além de uma "arma", ou, melhor dizendo, como apenas uma ferramenta pedagógica, pois ela também é uma das mais importantes formas de comunicação do nosso tempo. Ao salientar atividades que trabalham gestos, danças, os sons do meio ambiente e dos animais, estimula-se a criatividade, as crianças ganham noções de altura, podem observar o próprio corpo em movimento, atentar-se ao meio onde vivem, prestar atenção nele, explorar e ampliar sua criatividade.

Educar musicalmente é propiciar, à criança, uma compreensão progressiva da linguagem musical, através de experimento e convivências orientadas. O conhecimento é construído a partir da interação da criança com o meio ambiente, e o ritmo é parte primordial do mundo que o cerca. (MARTINS, 1985, p. 47).

Para que a musicalização favoreça o desenvolvimento e aprendizagem da criança, faz-se importante que o professor saiba trabalhar de maneira clara e objetiva com essa ferramenta, pois, integrar a música à educação infantil implica que ele assuma uma postura de disponibilidade em relação a essa linguagem. Mesmo sabendo que a maioria dos profissionais da educação infantil não tem uma formação especifica com música, o RCNEI (1998), sugere que o professor faça um continuo trabalho pessoal consigo mesmo no sentido de:

Sensibilizar-se em relação às questões inerentes à música;

Reconhecer a música como linguagem cujo conhecimento se constrói;

Entender e respeitar como as crianças se expressam musicalmente em cada fase para, a partir daí, fornecer os meios necessários (vivências, informações, materiais) ao desenvolvimento de sua capacidade expressiva.

O professor não deve esquecer que saber escutar é uma das ações importantíssimas para a construção do conhecimento referente à música. Como educador, deve sempre procurar ouvir o que dizem e cantam as crianças, a "paisagem sonora" de seu meio ambiente e a diversidade musical existente: o que é transmitido por rádio e TV, as músicas de propaganda, as trilhas sonoras dos filmes, a música do folclore, a música erudita, a música popular, a música de outros povos e culturas.

Dessa forma podemos concluir, neste capítulo, que a musicalização em sala de aula favorece o desenvolvimento global da criança, nos seus aspectos físico, cognitivo, motor, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música é uma linguagem oral, por isso, ela tem muito a contribuir com o desenvolvimento e aprendizagem da criança, com sua expressividade, por meio de suas manifestações, produções sonoras, movimentos corporais e ritmos; além do mais, é uma forma de levar as crianças a expressarem ideias e sentimentos. Amplia seus conceitos, desenvolve sensibilidade, criatividade, valores éticos e estéticos, se torna uma fonte expiradora nesta faixa etária, que é a educação infantil.

Portanto pode-se concluir que os educadores precisam saber aliar a música com a educação, assumindo sempre uma postura mais dinâmica e interativa junto aos alunos. Assim, o processo ensino/aprendizagem se torna mais agradável e fácil, oportunizando-os a fazer descobertas fascinantes, por meio da mesma, dando-lhe significados, ampliando suas capacidades de articular os processos perceptivos e cognitivos nela existente. Ao realizar leituras minuciosas de autores que desenvolveram estudos sobre a importância da música para o desenvolvimento infantil, vimos que a musicalização favorece, sobretudo, o desenvolvimento da oralidade e, por meio desta, as crianças fazem registros musicais em suas memórias. Em princípio, apenas vocalizam e, no decorrer do seu desenvolvimento, aumentam seu repertório de palavras e frases, desenvolvem sua capacidade de expressão, imitam gestos e ações dos outros colegas, dos adultos, inclusive de seus professores.

Dessa forma, a linguagem musical é vista como uma ferramenta, um recurso a mais para auxiliar no desenvolvimento psíquico, afetivo e emocional da criança, visto que a mesma tem garantido desenvolvimento de determinadas funções psíquicas, ao se apropriarem do conhecimento, que desde os

tempos mais remotos têm se vinculado nas produções culturais da humanidade, de forma educativa, do qual o indivíduo tem participação prazerosa e integral.

Sendo assim, a musicalização deve ser vista pelo professor como um processo contínuo de construção do conhecimento, sempre envolvendo criação, reflexão e percepção, permitindo que a criança se expresse e se comunique de maneira natural e espontânea, integrando sempre seus aspectos sensíveis, estéticos, cognitivos e afetivos, os quais a auxiliarão a se relacionar com o mundo em que ela vive, e a se sentir como parte integrante dele.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais / Arte. Brasília DF: MEC/SEF, 2001.

BRÉSCIA, V. P. Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva. Campinas: Átomo, 2003.

BRITO, T. A. Música na educação infantil – propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Editora Petrópolis, 2003.

CAMARGO, M. L. M. de. Música/Movimento: um universo em duas dimensões: aspectos técnicos e pedagógicos na educação física. Belo Horizonte: Villa Rica, 1994.

CHIARELLI, L. K. M.; BARRETO, S. DE J. A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. Revista Recre@rte. n. 3, 2005.

CORRÊA, Sergio Ricardo da Silveira. Ouvinte Consciente: arte musical, 1º grau, comunicação e expressão. 7ª ed. Ed. do Brasil, 1975.

ELMERICH, Luís. História da música. São Paulo: Editora Fermata do Brasil, 1979.

GRANJA, C. E. S. C. Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação. -São Paulo: Editora escrituras, 2010.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. O ensino de música na escola fundamental. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MARTINS, R. P. L. Contribuição da música no desenvolvimento das habilidades motoras e da linguagem de um bebê: um estudo de caso. 2004. Monografia apresentada para obtenção do título de Especialista em Educação Musical e Canto Coral-Infanto Juvenil do Curso de Pós-graduação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Londrina - PR, 2004.

MORAES, J. Jota de. O que é música. São Paulo: nova cultural: brasiliense, 1986. FRANÇA, Eurico Nogueira. A música no Brasil. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1953.

NOGUEIRA, M.A. A música e o desenvolvimento da criança. Revista da UFG, Vol. 5, No. 2, dez 2003. Disponível em: <www.proec.ufg.br>. Acesso em: 2 de fevereiro de 2016.

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.

OS JOGOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO ENSINO DE MATEMÁTICA

CÍNTIA DA CRUZ RAMOS PINTO

RESUMO

Esse artigo pretende abordar alguns aspectos sobre a contribuição dos jogos no processo ensino aprendizagem de matemática. Por que os educadores tentam usar jogos para aprender, especialmente com conteúdo de matemática? É apenas para tornar o aprendizado divertido? Esta é uma importante questão; vemos a diferença no desempenho quando os alunos estão engajados e participando . Portanto, tornar o aprendizado divertido é uma grande parte do objetivo de um professor. No entanto, o melhor tipo de aprendizado de matemática baseado em jogos realmente aumenta a capacidade dos alunos - e dos professores - de raciocinar, entender os conceitos subjacentes e encontrar soluções para problemas matemáticos complexos. O objetivo dos educadores é continuar encontrando e facilitando o tipo de atividades instrucionais que ajudam os alunos a entenderem os conceitos por trás dos problemas matemáticos - jogos que os motivam a encontrar soluções criativas e a ter um papel ativo na aceleração de seu próprio aprendizado.

Palavras-Chave: Aprendizagem; Capacidade; Soluções.

ABSTRACT

This article intends to address some aspects about the contribution of games in the teaching and learning process of mathematics. Why do educators try to use games to learn, especially with math content? Is it just to make learning fun? This is an important issue; we see the difference in performance when students are engaged and participating. So, making learning fun is a big part of a teacher's goal. However, the best type of game-based math learning does increase students 'and teachers' ability to reason, understand the underlying concepts, and find solutions to complex mathematical problems. The goal of educators is to continue finding and facilitating the type of instructional activities that help students understand the concepts behind mathematical problems - games that motivate them to find creative solutions and to take an active role in accelerating their own learning.

Key words: Learning; Capacity; Solutions.

INTRODUÇÃO

Um dos principais benefícios de jogar jogos matemáticos é a quantidade de retenção que ele cria. Muitos professores usam formas básicas de Resposta Física Total, como mover os braços ou acenar com as mãos para ajudar na aprendizagem, mas muitos esquecem que colocar as crianças para cima e ativá-las cria uma conexão nos neurônios do cérebro para ajudar com processamento e retenção de novas informações.

Muitos dos professores estão percebendo um aumento no número de alunos que precisam de ajuda extra, bem como uma lacuna maior entre as crianças que entendem facilmente os conceitos matemáticos e as que não entendem.

Outros educadores que estão percebendo essa tendência perturbadora podem investigar os jogos matemáticos como uma estratégia eficaz para preencher a lacuna.

A configuração de um ambiente de aprendizagem baseado em jogos exige organização e planejamento. Também requer a capacidade de recuar e ser capaz de lidar com as falhas, bem como com os sucessos. A curva de aprendizado dos professores não deve parar nas portas de "Eu entendo e posso ensinar este conteúdo com confiança". A curva de aprendizado precisa ser constante e em constante desenvolvimento .

Nossos alunos dependem de nós para continuar a nos esforçar para usar os melhores métodos para a população atual de alunos, ao mesmo tempo em que aprimoramos os métodos que temos em nossas caixas de ferramentas.

A aprendizagem baseada em jogos é parte integrante do desenvolvimento do aluno há anos, mas não oferecemos o suporte que merece para o nível de crescimento do conhecimento que cria. Os educadores podem começar pequenos e trabalhar até um dia inteiro.

Um divertido jogo de matemática geralmente estabelece regras, objetivos e competição - seja contra outros jogadores ou uma pontuação individual. Regras e metas claras são importantes, porque permitem que as crianças saibam exatamente o que fazer. A competição é importante porque é um desafio para as crianças.

Os melhores jogos matemáticos têm o nível certo de desafio. As crianças precisam escolher e usar estratégias enquanto brincam. Eles têm que resolver problemas e tomar decisões. As crianças têm chance de vencer, mas não é garantido. Isso torna as coisas divertidas e emocionantes.

Jogar jogos matemáticos estimula o pensamento estratégico, a resolução de pro-

blemas e desenvolve a fluência. Eles dão aos alunos a chance de aplicar o que aprenderam em um contexto diferente e a oportunidade de explicar e discutir a matemática envolvida com seus colegas - muitas vezes sem medo de falhar.

Assim que as regras de um jogo são compreendidas, os alunos geralmente exigem pouca colaboração do professor, tornando os jogos uma atividade de aprendizado ideal em casa. Os benefícios da brincadeira na escola também se aplicam em casa: os alunos ficam motivados e têm uma abordagem positiva da matemática envolvida, fortalecendo a relação escola-casa.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

O significado de brincar é muito mais complexo do que as definições encontradas nos diversos dicionários existentes. Aurélio (2003, p. 12) define o brincar como "divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar". Tal gesto também pode ser, segundo o dicionário Michaelis (2012, p. 17), "entreter-se com jogos infantis e divertir-se fingindo exercer atividades cotidianas do dia a dia adulto".

Ou seja, brincar é algo muito presente na vida do ser humano, ou pelo menos deveria ser.

Segundo Oliveira (2000, p. 37):

o brincar não significa apenas divertir-se sem fundamento e razão, caracterizando-se como uma das formas mais complexas da criança em comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento dá-se por meio de trocas experimentais mútuas estabelecidas durante toda sua vida.

A capacidade para imaginar, fazer planos, apropriar-se de novos conhecimentos, surge, nas crianças, através do brincar. A criança, por intermédio da brincadeira, das atividades lúdicas, atua, mesmo que simbolicamente, nas diferentes situações vividas pelo ser humano, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes, podendo, assim, preparar-se para a vida e seus diversos desafios, sem ter diretamente vivenciado as situações em si.

O brincar é considerado ação que induz ao prazer, e para SANTINI (1996), brincar a cima de tudo é exercer o poder criativo do imaginário humano construindo um universo, do qual o criador ocupa o lugar central, através de simbologias originais inspiradas no universo de quem brinca e, é nesta ação que a criança desenvolve-se como ser criativo, pois a relação onírica com as situações do mundo em sua volta permitem-na criar sua cultura ao mesmo tempo que identifica-se com a sociedade em que faz parte. A criança tem, ao fazer o que gosta (brincar) despertando um desejo de desvendar o desconhecido, são sujeitos ativos que quando interagem com o outro, com o meio, com o objeto ou consigo mesma adquirem de certa foram conhecimentos.

A brincadeira, na perspectiva sócio-histórica e cultural, é um tipo de atividade cuja base genética é comum àquela da arte, ou seja, trata-se de uma atividade social, humana, que supõe contextos sociais e culturais a partir dos quais a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios. Ao mesmo tempo, é uma atividade específica da infância, considerando que, historicamente, esta foi ocupando um lugar diferenciado na sociedade. Porém, alguns teóricos relacionam o lúdico ao jogo e estudam profundamente sua importância na educação.

Huizinga (1990) foi um dos teóricos que mais se aprofundou estudando o jogo em diferentes culturas e línguas (grego, mandarim, japonês, hebraico, latim, inglês, alemão, holandês, entre outras). Esse teórico verificou a origem da palavra – em português, "jogo"; em francês, "jeu"; em italiano, "gioco"; e, em espanhol "juico". Jogo advém de "jocus" (latim), cujo sentido abrangia apenas gracejar ou traçar.

Por possuir uma definição diretamente relacionada ao brincar, ao divertimento e ao encanto, terminando por transformar o ambiente em que se encontram, as atividades lúdicas podem ser interpretadas como qualquer ação ou atividade que tenham como objetivo produzir prazer e divertimento ao praticante no momento de sua execução.

Na brincadeira, a criança está sempre se comportando acima de sua idade, acima de seu comportamento usual do dia a dia; na brincadeira ela está, por assim dizer, um pouco adiante dela mesma. O brinquedo contem uma forma concentrada como no foco de uma lupa, todas as tendências de desenvolvimento; é como se a criança tentasse pular acima de seu nível usual.

Ao brincar, a criança tem consciência de que está imaginando uma suposta situação, cuja característica fundamental é sua relação com a realidade. Ao abordar o tema, Leontiev (1991) deixa explícito que, nas premissas psicológicas do jogo, não há elementos fantásticos. Para ele há uma ação real, uma operação real e imagens reais de objetos reais, mas a criança, apesar de tudo, tende a agir com um objeto qualquer como representante de um objeto real, age com a vara como se fosse um cavalo, e isto indica que há algo imaginário no jogo como um todo, que é a situação imaginária. Sendo assim, o autor acentua a importância da compreensão que a ação tem no brinquedo. Portanto, a ação, no brinquedo, não provém da situação imaginária, mas, pelo contrário, é esta que nasce da discrepância entre a operação e ação; assim, não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tor-

nam necessária a imaginação e dão origem a ela. Rego (1995) coloca que a brincadeira representa a possibilidade de solução do impasse causado, de um lado, pela necessidade de ação da criança e, de outro, por sua impossibilidade de executar as operações exigidas por essas ações.

À medida que a criança entra no que há demais emocionante no ato de brincar com o outro, ou consigo mesma, toma consciência de sua autoimagem e conhece um outro ser que não seja ela própria. Isto foi percebido na experiência realizada, quando os alunos se sentavam ao lado dos colegas e começavam a falar sobre o que havia acontecido ontem, de que brincou, e da mesma forma o outro também conversava, isso ocorre nas atividades em que as crianças percebam que o amigo também tinha braços, pernas, ou seja, possuíam algo semelhante ao seu próprio corpo. Segundo HEINKEL (2000): "a troca de saberes entre as crianças participantes da ação lúdica, ativa o pensamento cognitivo e afetivo".

Brincando a criança cria, recria e inventa novas manifestações adequando-se a sua realidade, ela é capaz de entrar num estado de sonhos e fantasias, onde encontra espaço para representar o mundo de sua forma, descobrindo ao mesmo tempo soluções para os obstáculos surgidos no seu faz de conta e que servirá para usa vivência ao longo do seu desenvolvimento.

Brincando é possível trabalhar diversas formas de aprendizagem com a criança, pois é natural dela o ato de brincar. Pode-se trabalhar a motricidade, o cognitivo, o lado emocional e social de cada uma, e o papel do educador é fundamental para que haja êxito neste processo.

Os jogos e brincadeiras nas sociedades antigas tinham o propósito de estreitar os laços coletivos e de união de uma sociedade, uma vez que nesta época o trabalho não ocupava muito tempo das pessoas (ARIÉS, 1981). Historicamente, os jogos e as brincadeiras foram alvos de diversas pesquisas, e podemos observar que sua valorização deu-se a partir de teorias propostas por filósofos e pedagogos com estudos feitos no campo da educação ao longo de vários anos, comprovando cientificamente a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças pequenas.

A valorização do brincar nem sempre foi bem vista na história das crianças pequenas. Segundo Wajskop (1995), somente com a ruptura do pensamento romântico que a brincadeira ganha seu espaço na educação.

Na escola é possível o professor se soltar e trabalhar os jogos como forma de difundir os conteúdos. Para isso, entendo ser necessário a vivência, a percepção e o sentido, ou seja, o educador precisa selecionar situações importantes dentro da vivência em sala de aula; perceber o que sentiu como sentiu e de que forma isso influencia o processo de aprendizagem; além de compreender que no vivenciar, no brincar, a criança é mais espontânea. "Sem dúvida, os conteúdos podem ser trabalhados com o uso do jogo. A criança pode trabalhar ou fixar um conteúdo com a atividade lúdica. Mas, para isso, o jogo é uma das estratégias e não a única".

Entendo ainda que o primeiro passo para se trazer o lúdico, a brincadeira para dentro da escola, é o resgate da infância dos próprios educadores, a memória. "Do que brincavam, como brincavam, lembrarem-se de uma figura especial.

Ao valorizar o jogo, podemos percebê-lo como atividade natural, espontânea e necessária a todas as crianças, tanto que o brincar é um direito da criança, reconhecido em declarações, convenções e em leis em nível mundial.

Para Piaget (1971) o jogo envolve não apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energia das crianças, mas um meio que contribui e enriquece o desenvolvimento intelectual.

Kramer (1992) nos diz que a ludicidade é um traço da personalidade da criança até a fase adulta, com importante função no estilo cognitivo, ou seja, na alegria, no senso de humor e na espontaneidade.

O brincar não é uma qualidade inata da criança. Segundo Brougère (1998 p.103-104) "brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social que, como outras, necessita de aprendizagem". Isto é, a criança aprende a brincar e isto se dá desde as primeiras interações lúdicas entre mãe e bebê. Desta forma, a brincadeira pode ser vista, como um espaço de sociabilização, de apropriação de cultura, de tomada de decisões e invenções e do domínio da relação com os outros. O autor afirma, sinteticamente, portanto:

A brincadeira é então um espaço social, já que não é criado por natureza, mas após uma aprendizagem social, e supõe uma significação conferida por vários jogadores (um acordo). [...] Esse espaço social supõe regras. Há escolha e decisão continuada da criança na introdução e no desenvolvimento da brincadeira. Nada mantém o acordo senão o desejo de todos os parceiros. Na falta desse acordo, que pode ser negociado longamente, a brincadeira desmorona. A regra produz um mundo específico marcado pelo exercício, pelo faz-de-conta, pelo imaginário. Sem riscos, a criança pode inventar, criar, experimentar neste universo. [...] Portanto, a brincadeira não é somente um meio de exploração, mas também de invenção. (BROUGÈRE, 1998b, p.192-193).

Brincar supõe sempre liberdade, envolvimento e espontaneidade. Leva a criança

a aprender a organizar seu campo perceptivo, suas ideias e suas experiências, e a entrar em contato com suas emoções e sentimentos. Propicia dessa forma a integração dinâmica respeitando o próprio ritmo da criança e fortalecendo a alegria de pertencer a um grupo.

As brincadeiras e os jogos no contexto escolar podem ser utilizados com os seguintes propósitos: de entretenimento e diversão, para o desenvolvimento de determinadas habilidades e competências e como ferramentas na construção de uma aprendizagem significativa.

O PROCESSO HISTÓRICO DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS

Do ponto de vista histórico, a análise do jogo é feita a partir da imagem da criança presente no cotidiano de uma determinada época. O lugar que a criança ocupa num contexto social e específico, a educação a que está submetida e o conjunto de relações sociais que mantém com personagens do seu mundo – tais aspectos permitem compreender melhor o cotidiano infantil e, em tal cotidiano é que se tem a formação de sua autoimagem e a imagem do seu brincar.

As atividades consideradas lúdicas, representadas pelos jogos, brinquedos e dinâmicas diversas, são manifestações presentes no cotidiano das pessoas e, portanto, na sociedade desde o início da humanidade. Todo ser humano “sabe o que é brincar, como se brinca e por que se brinca” (SANTOS, 2010, p. 11), porém, muitas vezes, o lúdico e as atividades lúdicas são resumidos somente ao ato de brincar infantil, e associados diretamente às crianças – resultado, talvez, de um “preconceito” culturalmente estabelecido ao brincar.

Celestin Freinet (1896-1966) foi um dos educadores que renovaram as práticas pedagógicas de seu tempo. Para esse educador, a educação deveria extrapolar a sala de aula, e a integração da criança a vida social deveria ser valorizada. Atitudes manuais, jogos, desenho livre, a relação atividade-prazer é o eixo central da educação popular.

O educador alemão Froebel (1782-1852), que considerava as brincadeiras como o primeiro recurso para aprendizagem, foi pioneiro na introdução à brincadeira no cotidiano escolar infantil. Aquele educador elaborou canções e jogos para educar, fazendo uso de sensações, emoções e brinquedo pedagógicos, enfatizando o valor da atividade manual, e defendendo uma proposta educacional que incluía atividades de cooperação e o jogo. Froebel, seguindo suas convicções, fundou a escola infantil destinada aos menores de oito anos e, posicionando uma proposta educacional que dava ênfase à liberdade da criança.

As mudanças que estão ocorrendo na escola tendem, no futuro, a mudar a educação por completo, e um dos caminhos viáveis pode ser a utilização das atividades lúdicas, uma vez que estas têm possibilidade de ajudar na busca de mudanças – tendem a ser mais abertas, criativas e dinâmicas (SANTOS, 2010).

Podemos verificar que o brincar está presente em todas as dimensões do ser humano e, de modo especial na vida das crianças. A criança aprende a brincar brincando e brinca aprendendo.

Segundo Chateau (1987, p.14) de "Uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar". Para manter-se em harmonia consigo mesma, com seus semelhantes e com o mundo que a cerca, a criança precisa brincar; precisa inventar e reinventar o mundo.

Brincar é genético na criança e é fundamental para o seu desenvolvimento psicossocial. Através da interpelação da criança com os brinquedos ela desenvolve o raciocínio, a criatividade e a compreensão do mundo.

O lúdico tem sido utilizado como instrumento educacional desde a pré-história onde o homem primitivo se utilizava de rituais, que muito se assemelham as brincadeiras de roda, para exercer domínio sobre a caça, a pesca e até mesmo o poder sobre os fenômenos da natureza, esses rituais faziam parte de suas crenças e eram transmitidos de pais para filhos. Já na antiguidade greco-romana as atividades lúdicas como o jogo estava ligado a atividades para relaxamento e entretenimento.

O PAPEL DO PROFESSOR DURANTE OS JOGOS E BRINCADEIRAS

O brincar é uma das atividades fundamentais da criança. Através 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 educador por meio da intervenção pedagógica propiciar atividades significativas que levem a uma aprendizagem de sucesso. Para que isso aconteça é necessário que o professor reflita sua prática pedagógica percebendo o aluno mais que um mero executor de tarefa, mas alguém que sente prazer em aprender.

A escola é um espaço que deve promover o desenvolvimento da criança, promover uma aprendizagem significativa, mas esta não precisa ser forçada, pode ocorrer através do prazer e da alegria que os jogos e brinca-

deiras proporcionam.

É importante colocar a criança em situações de aprendizagem, em que possa utilizar suas próprias elaborações sobre a linguagem, ou seja, integrar o conhecimento espontâneo da criança ao ensino, dando-lhe maior significado.

A criança constrói seu sistema interpretativo, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social complexo que é a escrita.

Soares (2003, p. 91) observa que temos a tendência de descrever a alfabetização segundo o seu sentido próprio, sendo a aquisição da tecnologia da escrita: "o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-los para ler e para escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita".

No entanto, esse é apenas um dos entendimentos sobre o que seja de fato a alfabetização. Para Paulo Freire (1983, p. 72), "alfabetizar tem objetivo tríade: tematizar o mundo, dialogar sobre o mundo e transformar o mundo". Ele diz que alfabetizar é:

Mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas, mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre o seu contexto.

Nesse sentido, surge a necessidade de ampliação no que tange ao conceito de alfabetização. É importante que a mesma seja vista de forma contextualizada com o mundo. Implica numa leitura e escrita de forma significativa.

Soares (2010, p. 8) ressalta que alfabetizar implica que a criança aprenda a codificar e a decodificar, pois é um sistema inventado, diferente da língua oral que o ser humano já nasce programado para falar. Mas a associação de alfabetização com o letramento é possível e necessária quando se orienta a criança. Através de materiais reais, como livros de literatura infantil, as propagandas, folhetos, qualquer material que seja do interesse da criança. "Aí se faz o letramento, o contato com a história, a literatura, o poema e o professor podem tirar uma palavra, uma frase, para trabalhar sistematicamente em sequência, explicitando, as relações fonema-grafema".

Para que o lúdico tenha um lugar garantido no cotidiano das instituições educativas, é fundamental a atuação do educador, atuação esta alimentada pela vivência lúdica, em que o professor se coloque pleno, inteiro no momento, alegre e flexível. Assim, o professor sai do papel de agente exclusivo de informação e formação dos alunos, e passa a desempenhar no contexto escolar uma função de extrema relevância que é a de elemento mediador e possibilitador das interações entre as crianças assim como destas com os objetos de conhecimento.

Konder (1992, p.139) acrescenta que o diálogo em sala de aula é de extrema importância na prática do professor, pois afasta a desigualdade instalada a partir de uma perspectiva de dominação e discriminação:

(...) as razões do outro podem me proporcionar uma ocasião significativa para ampliar meus horizontes, arejar meu pensamento, fundamentar com maior solidez o meu ponto de vista. Reconheço no meu interlocutor alguém que, mesmo defendendo ideias que recuso, desempenha uma função essencial na minha auto renovação, no enriquecimento do meu conhecimento, na superação das crispações dogmáticas que podem estar sempre ocorrendo comigo sem que eu me dê conta delas.

Segundo Freire (2002), as relações interpessoais na sala de aula não devem interferir no cumprimento do dever do professor. O autor (2002, p. 52) reforça que os laços afetivos vêm sendo um elemento essencial da aprendizagem:

Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos (...). A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele.

Percebe-se então, que o professor é o principal agente na construção de um relacionamento prazeroso e afetuoso em sala de aula. É preciso que o mesmo tenha consciência de que não basta apenas exercitar o intelectual com aquisições de conhecimentos, mas interferir de forma significativa no emocional dos alunos, através do entusiasmo, desejo e alegria provocando mudanças em si mesmo e no educando.

O professor precisa oportunizar ao aluno um novo conhecimento embasado num conhecimento preexistente do próprio aluno. É importante que isto ocorra necessariamente, desde cedo na escola, já em turmas de alfabetização. Uma vez que o professor dá voz ao aluno, ele considera a bagagem de conhecimentos que ele tem, e vai aos poucos

inserindo numa ação conjunta entre professor e aluno, novos saberes e efetivando reestruturações naqueles conhecimentos iniciais.

O desenvolvimento infantil se dá a partir da própria história, do mundo cultural e existencial da criança. É necessário que o mediador explore as experiências os alunos, dando ênfase àquelas motivações que, geralmente, são negligenciadas no contexto social e na família. Entre algumas delas estão: autonomia, construção, fantasia, exploração de brinquedo, socialização, comunicação, movimento, aventura.

Considerando a gama de conhecimento que a criança traz consigo, o professor precisa ser presença mediadora, navegando sempre, mais, junto a seus alunos, oportunizando momentos do faz-de-conta, danças, diversos gêneros textuais, brincadeiras, jogos, viagens imaginárias, dramatizações, escrita espontânea, teatros. Vigotski (1933, p. 35) ressalta que: "as relações que o indivíduo estabelece com o meio são fundamentais para o seu desenvolvimento e a linguagem; a interação com os outros, é um dos fatores que propicia estas relações".

"Educar não significa transmitir informações ou mostrar apenas um caminho, aquele que o professor considera o mais correto, mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade" considera Ignachewski (2011, p. 82). Nesta perspectiva do processo educativo, um raciocínio brilhante, porém repassado mecanicamente é ineficaz, e desnecessário. Entretanto, a afetividade ajuda muito mais a compreender e a modificar as pessoas. A autora enfatiza que "educar é preparar para a vida".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo abordar a importância dos jogos no cotidiano escolar, levando em consideração as fases de desenvolvimento, o papel do professor e dos pais, a utilização dos jogos e brincadeiras de forma lúdica e atividades pedagógicas.

Por meio das referências bibliográficas estudadas foi possível identificar que os jogos e brincadeiras são objetos de análise há muito tempo, havendo diversos trabalhos acadêmicos e livros referentes ao assunto, o que mostra cientificamente o quanto o brincar é importante na vida das crianças, no que diz respeito ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

Ainda há muito a ser estudado e discutido sobre a educação das crianças pequenas e sobre quais os melhores métodos de ensino. Isso também nos leva a pensar que tipo de cidadão queremos formar para o futuro de nossa sociedade.

Mediante os estudos já realizados vimos que o jogo é essencial na interação social da criança com o seu meio.

A brincadeira lúdica 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.

A educação traz muitos desafios aos que nela trabalham e aos que se dedicam a sua causa. Muito já se pesquisou, escreveu-se e se discutiu sobre a educação, mas o tema é sempre atual e indispensável, pois seu foco principal é o ser humano. Então, pensar em educação é pensar no ser humano, em sua totalidade, em seu corpo, em seu meio ambiente, nas suas preferências, nos seus gostos, nos seus prazeres, enfim, em suas relações vivenciadas.

A escola deve compreender que ela mesma, por um determinado tempo da história pedagógica, foi um dos instrumentos da imobilização da vida, e que esse tempo já terminou. A evolução do próprio conceito de aprendizagem sugere que educar passe a ser facilitar a criatividade e, deve-se abandonar de vez, a ideia de que apreender significa a mesma coisa que acumular conhecimentos sobre fatos, dados e informações isoladas numa autêntica sobrecarga da memória.

Entende-se que educar ludicamente não é jogar lições empacotadas para o educando consumir passivamente. Educar é um ato consciente e planejado, é tornar o indivíduo consciente, engajado e feliz no mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Paulo de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

ANDRADE, Carlos Drummond de. A educação do ser poético. Jornal do Brasil, 20 de julho de 1974.

BARBATO, Silviane Bonaccorsi. Integração de crianças de 6 anos ao ensino fundamental. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. 34.

ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BRASIL (2003). Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. In: Ensino Fundamental de Nove Anos – orientações gerais. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2004.

BROUGÈRE, Gilles. Jogo e educação. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

CASASSUS, Juan. A escola e a desigual-

dade. :2. ed. Unesco, 2007.

CHATEOU, Jean. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987.

CUNHA, Nylse Helena Silva. Brinquedo, linguagem e alfabetização. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FRIEDMANN, Adriana. Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

GARÓFANO, Virginia Viciana; CAVEDA, José Luis Conde. O jogo no currículo da educação infantil. In: MURCIA, Juan Antonio Moreno (Org.). Aprendizagem através do jogo. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 59 -87.

IGNACHEWSKI, Ildamara. O lúdico na formação do educador. In: ROSA, Adriana (Org.). Lúdico & Alfabetização. Curitiba: Juruá, 2011, p. 81 - 85.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

LEAL, Telma Ferraz; MENDONÇA, Márcia; MORAIS, Artur Gomes de; LIMA, Margareth Brainer de Queiroz. O lúdico na sala de aula: projetos e jogos. Fascículo 5. In: BRASIL, Ministério da Educação. 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. 2008. p. 1-37.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludopedagogia, Educação e Ludicidade. Ensaio. Gepel – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade. p. 57. Salvador: FACED/UFBA, 2000.

MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem significativa. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

MOZZER, G. N. S. A criatividade infantil na atividade de contar histórias: uma perspectiva histórico-cultural da subjetividade. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

ROSA, Adriana. Atividades lúdicas: sua importância para a alfabetização.

Curitiba, Juruá Editora, 1998.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca: sucata vira brinquedo. Petrópolis: Vozes, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Educação brasileira, estrutura e ensino. Campinas: Autores Associados, 1996.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO ESCOLAR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

CRISTIANE DE LIMA NOVAES CUNHA

RESUMO

O analfabetismo, no Brasil, é uma problemática recorrente que se encontra inserida nas discussões educacionais justamente pelo baixo desempenho na leitura e na escrita, dados esses revelados anos após ano pelos índices escolares. A aprendizagem da leitura e da escrita está inserida de várias formas e nos mais diversos espaços e eventos sociais, e está intimamente ligado ao letramento. Existem milhões de pessoas no mundo inteiro que não possuem acesso ao letramento, onde uma grande parte é constituída de crianças que não frequentam a escola. No país, a realidade de letramento social e escolar é muito diferente, principalmente quando se fala em escolas públicas, onde há diversos fatores que dependem de região e população atendida. Diante de tantas diferenças sociodemográficas e econômicas, alguns questionamentos estão em aberto. Sendo assim, o objetivo deste trabalho foi analisar os desafios atuais da alfabetização e letramento escolar, bem como suas perspectivas. A revisão bibliográfica foi a metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho, com as bases de dados: Google Acadêmico e Scielo (Scientific Eletronic Library Online), além de livros, teses e dissertações. Entre os anos 2010 e 2020. foi possível compreender que as práticas desempenham importante papel no processo de Alfabetização e letramento. É função da escolar desenvolver mecanismos para que se consiga desempenhar corretamente o processo de alfabetização e letramento.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Letramento; Escola; Desafios.

1. INTRODUÇÃO

A questão do analfabetismo, no Brasil, é uma problemática recorrente que se encontra inserida nas discussões educacionais justamente pelo baixo desempenho na leitura e na escrita, dados esses revelados anos após ano pelos índices escolares. Sobre este cenário, é de suma importância configurar o processo de aprendizagem destas competências, visando garantir a inserção de um maior número de sujeitos no mapa dos alfabetizados, sobretudo, dos alfabetizados funcionais. A aprendizagem da leitura e da escrita está inserida de várias formas e nos mais diversos espaços e eventos sociais, e está intimamente ligado ao letramento.

Existem milhões de pessoas no mundo inteiro que não possuem acesso ao letramento, onde uma grande parte é constituída de crianças que não frequentam a escola. No país, a realidade mostra um número muito baixo de brasileiros realmente letrados: apenas 28%. Grande parte são considerados analfabetos funcionais, segundo o INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional).

O processo do letramento, dura praticamente a vida inteira do indivíduo, e pode variar de acordo com as circunstâncias econômicas, sociais e políticas de uma sociedade (CARNIO et al., 2011).

O termo letramento, no qual se entende como a condição de ser letrado, ou seja, aquele que sabe ler e escrever, além de responder adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita, se diferencia do conceito de alfabetização, no qual se diz sobre aquele indivíduo que sabe ler e escrever. Seja qual for o conceito, são interdependentes, indissociáveis e síncronos, sendo que o mais importante é levar em conta o contexto social e cultural do indivíduo no momento da aquisição da escrita JONES e HENRIQUEZ, 2009; CARNIO et al., 2011).

No Brasil, a realidade de letramento social e escolar é muito diferente, principalmente quando se fala em escolas públicas, onde há diversos fatores que dependem de região e população atendida. Na escola o letramento, é um método que desenvolve habilidades reflexivas através da escrita e da leitura. Esse método pode ser considerado uma extensão dessas práticas de leitura e escrita no âmbito social.

Diante de tantas diferenças sociodemográficas e econômicas, alguns questionamentos estão em aberto. É preciso fazer um levantamento para responder questões como: analisar de que forma essas diferenças contribuem para o aumento do analfabetismo funcional? Quais as interferências pedagógicas podem ser feitas para melhorar esse processo? De que maneira o letramento pode contribuir para que os indivíduos sejam críticos e atuem melhorando a sociedade?

Depois de feita essa reflexão, será possível analisar as competências do letramento escolar em uma análise sobre os alunos diante da realidade da escola pública. Sendo assim, é preciso delinear o perfil do letramento escolar em crianças do ensino fundamental I nas escolas públicas, pois poderá oferecer novos parâmetros sobre conhecimentos adquiridos no ciclo inicial na obtenção da leitura e escrita. A constatação de habilidades e competências do letramento escolar pode permitir a elaboração de programas de intervenção favorecendo alunos com dificuldades de leitura e escrita, encaminhando-os aos setores responsáveis.

Portanto o objetivo deste trabalho foi

analisar os desafios atuais da alfabetização e letramento escolar, bem como suas perspectivas. Como objetivos específicos analisamos e comparamos o desempenho em letramento escolar dos alunos após as atividades participativas.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Letramento e linguagem escrita

O letramento enfatiza as práticas sociais de leitura e escrita, complementando assim o processo de alfabetização que visa levar o aluno a adquirir o código escrito e ortográfico, em algum momento do advento da pedagogia do letramento, que ocorreu concomitantemente em vários países, acreditou-se que o contato com a cultura letrada substituiria o ensino conteudista do sistema. Deste modo, a palavra letramento foi incluída no vocabulário educacional recentemente, decorrente da necessidade do diferenciamento entre os conceitos de letramento e alfabetização (MACEDO, 2020).

Quando elevado à condição de um parâmetro que objetiva alcançar o processo de alfabetização, o letramento pode acabar marcando os que sempre foram excluídos, famílias em que a linguagem escrita não tem um peso grande, cujas práticas pessoal e profissional podem prescindir. Na perspectiva de explicitar o sentido social da aprendizagem da língua escrita, a aplicação da noção de letramento tem levado a dicotomizar forma e sentido, técnica e conhecimento, individual e social, fonema e linguagem, entre diversos elementos (GOULART, 2014).

O aprendizado e a frequente utilização da escrita de forma funcional devem ocorrer ambos simultaneamente, não privilegiando um aspecto em detrimento do outro. Ou seja, as práticas do ensino da leitura não devem focar primordialmente na aprendizagem de regras de correspondência entre letra e som, para adquirir um código escrito. O letramento, sem um ensino sistemático da leitura e escrita, não garante aos indivíduos que se tornem verdadeiramente letrados (STREET, 2014).

O termo “letramento” foi criado por Kato em 1985, para instituir aqueles que desempenham práticas sociais de leitura e escrita, que são além do apenas ensinar ler e escrever, sendo estas práticas com crianças que integram eventos em que a escrita é participante no processo de condições iniciais, sob os aspectos social, cultural, cognitivo e de inserção em uma sociedade letrada (KATO, 1985).

De acordo com Freire (1979), momentos de intensa troca e de diálogos entre educandos e educadores sempre antecedem as atividades. Assim, durante o período de adaptação, as crianças presenciam situações de interação verbal, formam sujeitos na relação, apropriando-se e recriando a fala do outro.

Diante de uma sociedade cada vez mais grafocêntrica, o domínio adequado das competências que compreendem o letramento promove automaticamente a inclusão social do indivíduo. Contudo, diante de diversos fatores que envolvem esta questão, evidenciamos que critérios e categorias se distinguem na mensuração do letrado por diferentes organizações (SILVA e BEHAR, 2019).

Atualmente, estabelecer as habilidades necessárias ao aluno letrado do futuro torna-se um desafio diário. Conforme Ala-Mutka (2011), ainda existe uma lacuna referente a estas habilidades diante das novas Tecnologias da Informação e

Comunicação (TIC’s). As peculiaridades entre cada uma são grandes, porém, com um ponto em comum: estabelecem tecnologia e letramento como domínios distintos. O ponto de contato diz respeito ao modo como esses domínios conseguem se relacionar. As tecnologias educacionais estão diretamente ligadas na construção de todas as práticas que incluem o letramento. Não estando separadas da produção textual e compreensão.

O letramento hoje, é alvo de vários estudos, e o conceito de letramento ainda não está incluído em todos os dicionários, nem na linguagem midiática, pois é bem recente a conquista de admiradores no país (JUSTO e RUBIO, 2013). Ainda segundo as autoras, os pesquisadores garantem que um estudo aprofundado do letramento, geraria um melhor desempenho das pessoas na escrita e na assimilação da leitura obtendo um melhor aproveitamento do que se estudou, para ser colocado em prática diariamente, pois o letramento está relacionado com os usos da leitura e da escrita, na vida em sociedade.

Ainda sabemos pouco sobre as novas maneiras de realizar o letramento, pois a comunidade científica que estuda o tema não consolidou como importante as mudanças que se põem para as tarefas de leitura e escrita. Como resultado, o que sabemos tem sua origem nas comunidades da Tecnologia da Informação e da Comunicação Mediada pelo Computador, porém, os dados são apenas relacionados, de forma indireta, voltado para as questões do letramento no contexto de aprendizagem escolar (KENSKI, 2012).

De acordo com Nunes e Corsino (2019), a escrita durante a infância ocorre antes da primeira vez que o professor coloca um lápis na mão do aluno, sendo necessário que o docente utilize determinadas habilidades, pois se formos considerar a pré-história da escrita, teremos adquirido uma relevante ferramenta para os professores: o conhecimento prévio que a criança adquiriu antes de entrar na escola.

Ainda para os autores a escrita é formada pelo uso funcional de linhas, pontos e outros símbolos para identificar, construir ideias e conceitos. Por exemplo, rabiscos podem mostrar algo mais que simples linhas sobrepostas no papel. As posições de um rabisco, a sua posição e a relação comparada a diversos rabiscos possibilitam à criança recordar o que havia registrado.

Em relação à exploração da escrita através da interação com o ambiente escolar Abramowicz (2017), descreve que as práticas pedagógicas diárias exercidas na educação infantil, têm apresentado as maiores dificuldades dos professores em trabalhar com a linguagem escrita. As práticas indicam a problemática dos professores com esse período, em conjunto com a preocupação voltada para a preparação da escola.

Conforme Ferreiro e Teberosky (1986), para a construção da escrita o indivíduo deve passar por 4 etapas primordiais, sendo:

Pré-silábico;

Silábico; 3) Silábico-alfabético; 4) Alfabético.

O primeiro nível ocorre quando o aprendizado faz as passagens pelas fases icônica, de grafismo primitivo, uso de letra, onde promove a quantidade mínima ou máxima, sem diferenciação de acordo com a palavra.

Já no nível silábico, ao escrever, o indivíduo utiliza uma letra para cada sílaba e não uma letra para cada fonema. Na fase silábico-alfabética, o aluno consegue escrever, ora silabicamente e ora alfabeticamente. Por fim, na fase alfabética, as letras passam a corresponder à base alfabética dos sistemas fonológico e gráfico da língua, na qual o indivíduo se alfabetiza (FERREIRO e TEBEROSKY,1986).

A linguagem escrita se mantém presente na educação infantil como um meio para a expressão, contudo o trabalho pedagógico tende a procurar um caminho dentro da perspectiva histórico-cultural que permita um auxílio na polarização entre a assistência e a preparação para o ensino fundamental (SOUZA, MORO e COUTINHO, 2015).

3. RELATO DE ESTUDO

Em 1990 foi sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8069/1990, que estabeleceu os direitos específicos da criança e do adolescente, reafirmando os dispositivos da Constituição Federal (1988). Diante disso, considera-se que tanto a Constituição Federal de 1988 quanto o ECA, priorizam os direitos e garantias fundamentais da criança e do adolescente. Contribuindo para o reconhecimento da criança denominada como cidadã, sujeito criativo, que possui suas individualidades, sendo produtora da cultura e da história, em conjunto à produção de história e cultura que lhes são contemporâneas (CASTRO, 2019).

Relacionar-se com o posicionamento acadêmico-profissional em conjunto com o processo de transição dos anos iniciais para os anos finais significa adentrar ou não a estudos que se ocupam de esforços institucionais que vêm sendo promovidos em um momento do processo de desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos (AGUIRRE, 2017).

Durante o ensino fundamental, durante os anos iniciais, por se ter apenas um professor em sala de aula, ou no máximo dois ou três professores, a criança entende quais são as regras que ela deve seguir, contudo, ao ingressar nos anos finais do ensino fundamental e encontrar um número maior de professores, os quais possuem formas distintas de conduzir suas aulas, onde as quais a criança se sente insegura, pois não sabe a quem recorrer para sanar suas dúvidas (DIAS-DA-SILVA, 1997).

Borges (2015) destaca que a atuação de alguns docentes de sexto ano, possui algumas lacunas devido à escassez de formação continuada junto com uma formação inicial deficitária resultando com um professor não compreende que esta fase de transição deve ser trabalhada com uma atenção especial, para que não transcorra em indisciplina, desmotivação e/ou diminuição do desejo de aprender dos alunos.

Para os discentes, o apoio social dos professores em conjunto com o apoio social da família promove uma educação eficiente e de qualidade. Ao constatarem o auxílio dos docentes estes alunos possuem as melhores notas do que aqueles que não utilizam desse apoio. Portanto, durante as duas últimas décadas, o ambiente escolar e a formação do professor resultam em uma relação entre professor-aluno têm sido destacadas como importante e significativo apoio social (ACHKAR, et al., 2017).

Atividade 1: Brincadeira de rimar

Nessa atividade a brincadeira é bem simples: é só falar tudo o que puder com rimas.

Você pode recorrer a rimas famosas, como A Bailarina, de Cecília Meireles. Dá só uma olhada em uma parte dela:

"Esta menina tão pequenina quer ser bailarina.

Não conhece nem dó nem ré mas sabe ficar na ponta do pé. Não conhece nem mi nem fá mas inclina o corpo pra cá e pra lá. Não conhece nem lá nem si, mas fecha os olhos e sorri."

Cecília Meireles

Atividade 2: Leitura e produção de texto

Produção coletiva de textos (de forma que o educador atue como escriba, o próximo passo é pedir que as crianças reescrevam a história – o objetivo é analisar como os alunos escrevem e a forma que eles se expressam na escrita);

Contação de histórias (além de estimulada a prestarem atenção na forma que a professora fala, as crianças também podem ser induzidas a criarem pequenas histórias baseadas naquela que fora contada anteriormente);

Escrita coletiva de cartas;

Escrita de parlendas e poemas conhecidos;

Descrição escrita de personagens de histórias conhecidas;

Ditado em duplas (de aluno para aluno);

Escrita de legendas relacionadas à gravura;

Parlendas com lacunas;

Cópias de escritas na lousa de lições de casa. (Caderno do educador, 2010)

Atividade 3: Tubarão comedor de sílabas

Essa atividade exige os seguintes materiais:

Cartolina colorida;

Caixa de sapato;

Tesoura;

Tinta guache.

Faça um corte triangular na tampa da caixa, para ser a boca do tubarão.

Decore e pinte a caixa com a tinta guache.

Corte as cartolinas coloridas com formato de peixinhos, que caibam no espaço da boca do tubarão.

Escreva sílabas no corpinho dos peixinhos.

As crianças precisam colocar os peixinhos dentro do tubarão e repetir as sílabas que o tubarão está comendo.

CONCLUSÃO

De acordo com a revisão da literatura feita neste trabalho, foi possível compreender que as práticas desempenham importante papel no processo de alfabetização e letramento. É função da escolar desenvolver mecanismos para que se consiga desempenhar corretamente o processo de alfabetização e letramento.

O trabalho de alfabetização e de letramento deve ocorrer de forma simultânea e planejada, sendo que ambos são necessários para que os sujeitos consigam ler, escrever e usar socialmente a leitura e a escrita nos mais variados espaços comunicativos.

A alfabetização e o letramento, em todas as suas dimensões são processos que devem ser selecionado pelos educadores como um ponto inicial para formar leitores e escritores capacitados, e promover uma melhoria na qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. G. de C. Educação infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. Proposições, v. 28, Supl. 1, p. 182-203, dez. 2017.

ACHKAR, A. M. N.; LEME, V. B. R.; SOARES, A. B.; YUNES, M. A. M. Risco e proteção de estudantes durante os anos finais do ensino fundamental. Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 21, Número 3, setembro/dezembro de 2017: 417-426

AGUIRRE, K.C. a transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental: o que diz a produção nacional. Universidade Federal da Fronteira Sul, 2017.

ALA-MUTKA, K. Mapping digital competence: Towards a conceptual understanding. Sevilla: Institute for Prospective Technological Studies, 2011.

BORGES, Renata Sales de Moraes. Desafios ao educador na transição do quinto para o sexto ano nas escolas públicas do Estado de São Paulo: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO. Trabalho final. Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. PUCSP, 2015. Disponível em < https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10254.> Acesso em: 08. dez. 2020.

CÁRNIO, M. S.; MARÍLIA, M. B; ALVES, C; ANDRADE, R. V. Letramento escolar de estudantes de 1ª e 2ª séries do ensino fundamental de escola pública. Rev. soc. bras. fonoaudiol. vol.16 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2011.

CASTRO, E. G.; MACEDO, S. C. Estatuto da Criança e Adolescente e Estatuto da Juventude: interfaces, complementariedade, desafios e diferenças. Rev. Direito Prax., Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 1214-1238, 2019.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Passagem sem rito: as 5ªs séries e seus professores. Campinas-SP. Papirus - Série Pedagógica, 1997.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogê-

nese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas,1986.

FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade. 4ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.

GOULART, C. M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 35-51, Ago./dez. 2014.

INAF: Indicador de Alfabetismo Funcional - Brasil 2007. [citado 2008 Dez 2020]. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/portal/images/stories/pdfs/inafresultados2007.p df.

JONES S, ENRIQUEZ G. Engaging the intellectual and the moral in critical literacy education: the four-year journeys of two teachers from teacher education to classroom practice. Read Res Q.;44(2):145-68, 2009.

JUSTO, M.A.P.S; RUBIO, J.A.S. Letramento: O uso da leitura e da escrita como prática social. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 4 – nº 1 – 2013.

KATO, M. O Aprendizado da leitura. Martins fontes. 1985.

KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MACEDO, M. S. A. N. Contribuições Teórico-Metodológicas para a Pesquisa sobre Letramento na Escola. Educ. Real., Porto Alegre, v. 45, n. 2, 2020.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Leitura e Escrita na Educação Infantil. Contextos e Práticas em Diálogo. Cad. Pesqui. São Paulo, v. 49, n. 174, p. 100-129, Dec. 2019.

STREET, B. Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SILVA, K. K. A.; BEHAR, P. A. COMPETÊNCIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: UMA DISCUSSÃO ACERCA DO CONCEITO. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 35, 2019.

SOUZA, G. de; MORO, C.; COUTINHO, A. S. (org.). Formação da rede em educação infantil: avaliação de contexto. Curitiba: Appris, 2015.

A TERRITORIALIDADE E SOCIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CRISTIANE DI DONÉ PERONI

RESUMO

Este texto busca promover reflexões sobre territorialidade e interação na educação de crianças pequenas. Na multiplicidade cultural brasileira, encontramos uma vasta coleção de diversas identidades culturais. Portanto, entre elas, temos aquelas que são categorizadas como comunidades tradicionais, as quais estão presentes em vários contextos do Brasil e desempenham um papel crucial na compreensão do que nos constitui: a cultura. A cultura, definida de maneiras variadas ao longo de diferentes períodos, escolas e autores, nos leva a considerar um ponto de convergência entre eles: a construção dos sistemas culturais. Esses sistemas, por sua vez, são compostos por elementos e características culturais tangíveis e intangíveis que são encontrados no dia a dia e nas interações cotidianas, sendo, portanto, a base da interação social.

Palavras-chave: Cultura; Crianças; Interações.

INTRODUÇÃO

Na sociedade que denominamos primitiva, a territorialidade da interação social (a transmissão cultural) é difusa. No entanto, a interação entre crianças e adultos não é constante, uma vez que a divisão de tarefas sociais implica em encontros e separações entre os membros de grupos domésticos, linhagens ou grupos territoriais. Em todo caso, a socialização ocorre de maneira mais ampla como uma função sobreposta a todas as formas de ação, sejam elas técnicas ou expressivas, relacionadas ao trabalho ou ao lazer.

A educação infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento socioemocional das crianças, proporcionando oportunidades para a construção de relacionamentos e aquisição de habilidades sociais. Nesse contexto, a territorialidade e as interações sociais desempenham um papel significativo na formação da identidade e no processo de socialização das crianças. Compreender a influência desses aspectos na educação infantil é crucial para promover práticas educacionais mais eficazes e inclusivas.

A territorialidade na educação infantil pode afetar a sensação de pertencimento das crianças, influenciando sua socialização e interações com os colegas. Ambientes educacionais que valorizam a diversidade cultural e promovem a interação entre crianças de diferentes origens podem contribuir para uma socialização mais rica e inclusiva.

A criação de espaços acolhedores e seguros na educação infantil favorece o desenvolvimento de habilidades sociais, como empatia, cooperação e respeito mútuo, essenciais para uma interação saudável.

Espera-se que este estudo contribua para o avanço do conhecimento sobre a relação entre territorialidade, socialização e educação infantil. Os resultados poderão subsidiar a implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às necessidades das crianças, promovendo um ambiente educacional enriquecedor para o desenvolvimento integral de cada indivíduo.

INFÂNCIA, INTERAÇÃO SOCIAL E APRENDIZAGEM

A interação social é um processo fundamental no desenvolvimento de todos os seres humanos. Nossa identidade e comportamento são moldados pelo contato com nossos pares e com o ambiente ao nosso redor. Todos nós nascemos com um grande potencial para a interação social, assim como para a agressividade e violência. É o ambiente que determina qual dessas polaridades prevalecerá em nosso comportamento.

Historicamente, os processos de interação social são estabelecidos como as mudanças evolutivas que ocorrem por meio da interação com os outros. Nessa dimensão, os processos de interação social podem ser abordados em níveis psicológicos e antropológicos, ou seja, a socialização é um processo abrangente no qual o indivíduo desenvolve seus padrões de comportamento e experiência por meio de transações com os outros.

Dessas circunstâncias, surge o fato de que os comportamentos da criança evoluem de acordo com as interações que ocorrem com um mediador ou educador, com quem ela realiza um processo contínuo de interação social. As crianças nascem com a capacidade de aprender e com a necessidade de buscar estímulos sociais.

Estudos afirmam que a interação social na infância é um processo dinâmico no qual a criança aprende com sua cultura e se adapta à realidade por meio de interações cotidianas com outras pessoas. Nesse sentido, cria-se espaços autônomos nos quais a criança pode desenvolver suas próprias habilidades e competências.

Em geral, os estudos sobre a infância se concentram em três contextos espaciais: a escola, a cidade e o lar, que são explorados como estruturas destinadas a controlar e regular o corpo e a mente da criança por

meio de regimes de disciplina, aprendizado e desenvolvimento. Esses contextos frequentemente são vistos como ambientes estruturados por professores, pais e grupos geracionais.

As abordagens da infância também são frequentemente centradas em contextos urbanos. Nesse sentido, este artigo busca fornecer dados provenientes de áreas rurais, a fim de oferecer outras perspectivas para o estudo de infâncias diferentes.

Por exemplo, no espaço comunitário, que por sua vez abrange vários espaços, são criadas configurações que dão significado ao espaço social com base em uma determinada visão de mundo, por meio de interações cotidianas entre diferentes agentes envolvidos na interação social. Dessa forma, a interação social, mais do que ser determinada por estruturas, é produto e condição desse processo social.

Além dos espaços sociais, é importante considerar as diferenças relacionadas ao tempo da infância e ao tempo das crianças: de um lado, o tempo da infância é um período dentro da estrutura social de cada cultura, moldando cada aspecto da criança para capacitá-la a viver sua vida como criança; de outro lado, o tempo das crianças refere-se à experiência e participação delas nos ritmos temporais da infância, nos quais suas vidas se desenrolam.

Essa nova abordagem de estudar a criança como participante ativa de sua condição social, política e econômica dá novas ideias para abordar sua relação com outros agentes por meio de complexos processos de interação social.

PARTICIPAÇÃO ATIVA DAS CRIANÇAS NA CONSTRUÇÃO SOCIAL

A participação ativa das crianças na construção social é um fenômeno complexo que envolve a transmissão e a internalização de conhecimentos, valores e comportamentos específicos de uma determinada cultura. Esse processo vai além de meras expectativas e papéis predefinidos, pois reconhece a capacidade das crianças de contribuir ativamente para a formação e transformação das normas e práticas sociais.

A socialização infantil é entendida como um processo dinâmico e interativo, no qual as crianças são agentes ativos na construção do seu próprio conhecimento e identidade. Elas não são meros receptores passivos das influências sociais, mas sim participantes ativas que moldam e são moldadas pelas interações sociais e contextos culturais em que estão inseridas.

Essa abordagem reconhece que as crianças têm a capacidade de interpretar e reinterpretar os significados sociais, questionar normas estabelecidas e contribuir com suas perspectivas únicas para a vida em sociedade. Elas trazem consigo suas experiências individuais, sua curiosidade inata e sua capacidade de aprender e se adaptar ao ambiente social.

Ao considerar a participação ativa das crianças na socialização, buscamos compreender como elas constroem suas identidades, desenvolvem habilidades sociais e se engajam nos processos de tomada de decisão dentro do grupo social. Através dessa perspectiva, podemos promover ambientes educacionais que valorizam a voz e as contribuições das crianças, permitindo que elas se tornem cidadãs ativas e críticas desde tenra idade.

Essa abordagem desafia a visão tradicional de socialização como um processo unidirecional, no qual as crianças são moldadas passivamente pela sociedade. Em vez disso, reconhecemos a importância de criar espaços onde as crianças possam expressar suas opiniões, explorar sua criatividade e se envolver em diálogos significativos com seus pares e adultos.

Ao adotar essa perspectiva, esperamos promover o desenvolvimento integral das crianças, capacitando-as a se tornarem membros ativos e responsáveis da sociedade, capazes de contribuir para a construção de um mundo mais justo e inclusivo.

Nos estudos sociológicos da infância, a socialização é muitas vezes tomada como sinônimo de aculturação, pois esse termo implica que a criança adquire a cultura do grupo humano em que se encontra. No entanto, as crianças não são vistas como indivíduos totalmente preparados para participar do complexo mundo dos adultos, mas começam a ter potencial para serem lentamente introduzidas em contato com existências humanas (RITCHIE E COLLAR, 1964, in James et al. 1998, p.23-24).

Dessa forma, critica-se a socialização entendida como internalização da coerção social, processo que se dá por meio da regulação das estruturas, entendidas como externas; ao invés de ver a socialização como um processo que emerge das interações cotidianas, numa espécie de negociação dinâmica e contínua, em que a visão de uma criança passiva é abandonada e abordada como aquela que participa ativamente da socialização e que aos poucos vai surgindo.

As ideias sobre a participação das crianças com outros adultos ou crianças mais habilidosas que as orientam em sua socialização são muito úteis, especialmente se levarmos em conta o potencial explicativo que pode resultar de outros estudos em diferentes culturas que contribuam com mais elementos para nutrir o conceito.

As diferentes formas como as crianças

participam da organização das atividades cotidianas que cada sociedade estabelece, nos dá a diretriz para conhecer as diferenças culturais em que ocorre a aprendizagem infantil.

As áreas de sentido, entendidas como a realidade que se configura em espaços físicos (a comunidade, a casa, o milharal, a montanha e o riacho), são úteis para explorar o modo como podem ser estruturadas explícita ou implicitamente para oferecer à criança formas de aprender em sua socialização, de tal forma que os espaços e tempos da infância possam ser regulados, mas essa regulação também pode ser escapada, abrindo espaços autônomos de participação infantil.

Com essas contribuições teóricas, podemos concluir que por meio da socialização as crianças criam espaços autônomos fora do olhar adulto, recriando sua própria realidade. Esse processo pode ser considerado universal na medida em que ocorre em todas as sociedades, mas com características particulares que cada cultura lhe imprime, dependendo dessas características culturais.

APRENDIZAGEM: DIFERENÇAS CULTURAIS QUE DEFINEM FORMAS DE PARTICIPAÇÃO INFANTIL

As novas perspectivas de socialização, em que a criança é vista como participante ativa, remetem, sem dúvida, às contribuições da Psicologia Russa, principalmente nas obras de Lev S. Vygotsky e, posteriormente, de alguns de seus discípulos, como Leontyev, cujas ideias para gerar a teoria da atividade focalizam o interesse na relação entre a consciência e o mundo material. Para esses autores, o problema surge de uma posição teórica no debate de Marx e Engels sobre ideologia e da crítica do primeiro às teorias materialistas.

Essa crítica às teorias materialistas é encontrada por Duranti (2000), que afirma que a teoria da atividade de Vygotsky responde à questão formulada por Marx: como elaborar uma teoria da mente humana que leve a sério o fato de que os sujeitos pensantes não apenas pensam, mas também movem, constroem, tocam, sentem e, sobretudo, interagem com outros seres humanos e objetos materiais por meio da atividade física e semiótica.

Duranti tenta conciliar o que parecem ser processos cognitivos controlados individualmente com performances públicas por meio da interação, onde os indivíduos participam conjuntamente de atividades que são mais do que a mera soma de suas partes. Dessa forma, a solução oferecida pela teoria da atividade é inverter a relação usual entre o indivíduo e a sociedade, ao invés de pensar a partir do indivíduo e considerar que a atividade social conjunta é a soma dos processos e ações cognitivas individuais. Propõe uma teoria de desenvolvimento, onde as faculdades individuais surgem de processos interacionais.

Essa discussão normalmente não aparece na psicologia cognitiva norte-americana e muitos assumem que ela também ocorre na teoria de Jean Piaget, um psicólogo construtivista. No entanto, Barbara Rogoff argumenta que:

É justo dizer que tanto Piaget quanto Vygotsky levaram em conta os processos sociais e naturais de desenvolvimento, apontando que, por um lado, Piaget se concentrou, acima de tudo, no indivíduo que ocasionalmente interage com outros ao resolver problemas lógicos de origem social; por outro lado, Vygotsky deu atenção especial à participação da criança, junto com outras pessoas, na ordem social (ROGOFF. 1993, p. 64).

De certa forma, Piaget considerou que a aprendizagem das crianças era mais eficaz entre a mesma faixa etária, ou seja, com outras crianças de igual competência e não com adultos devido ao tipo de relações assimétricas que mediram entre eles.

Rogoff tenta conciliar as teorias desses dois autores, apontando os interesses particulares de cada um deles, no qual enfatizam: um na ideia de desenvolvimento natural e evolutivo e o outro no contexto das relações sociais da criança em seu crescimento; escolhendo um sobre o outro para promover suas próprias teorias. A ideia, para Rogoff, é resgatar as duas abordagens como suportes indissociáveis do desenvolvimento individual.

No entanto, as ideias de Vygotsky, mais do que as de Piaget, são retomadas em teorias antropológicas recentes que tomam a cultura como práticas e não apenas como modelos de pensamento. Fundamentalmente as teorias da atividade e da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) são centrais no estudo da socialização por oferecerem uma forma de analisar as relações do indivíduo com o mundo.

No caso da teoria da atividade, Vygotsky (1988) propõe que o sujeito humano age sobre a realidade para se adaptar a ela, transformando-a e transformando-se por meio de instrumentos psicológicos que ele chama de mediadores. Esse fenômeno, denominado mediação instrumental, é realizado por meio de "ferramentas", mediadores simples, como recursos materiais, e "signos", mediadores mais sofisticados, como a linguagem ditando que a atividade é um conjunto de ações culturalmente determinadas e contextualizadas que são realizadas em cooperação com outras e a atividade do sujeito em desenvolvimento é mediada socialmente.

A atividade que Vygotsky propõe é culturalmente determinada e contextualizada, o próprio ambiente humano constitui os me-

diadores que são utilizados na relação com os objetos, tanto ferramentas quanto signos, mas principalmente estes últimos, pois o mundo social é essencialmente um mundo formado por processos simbólicos, entre os quais se destaca a linguagem falada.

A linguagem, para Vygotsky, é a ferramenta que possibilita tomar consciência de si mesmo e exercer o controle voluntário de nossas ações. Portanto, o comportamento dos outros não é simplesmente imitado, não se reage simplesmente ao ambiente, mas com a linguagem tem-se a possibilidade de afirmar ou negar, o que indica que o indivíduo tem consciência do que é, e que age com suas próprias vontades.

Barbara Rogoff (1993) , estudiosa da aprendizagem infantil, é uma das autoras que estende as ideias de Vygotsky, enfatizando não apenas a importância do contexto cultural para a aprendizagem infantil, mas também a diversidade de contextos culturais em que ela ocorre. A autora explora e desenvolve o conceito de ZDP, segundo o qual o desenvolvimento infantil evolui através da participação da criança em atividades ligeiramente distantes da sua competência na sua "zona de desenvolvimento proximal", com a ajuda de adultos ou crianças mais habilidosas".

De Haan (1999) defende a ideia de que cada prática cultural, em princípio, cria suas próprias formas de aprender e que essas formas de aprender produzem a indicação da prática cultural da qual fazem parte. Em outras palavras, aprendizagem e cultura são vistas como dois aspectos inseparáveis de um mesmo processo dinâmico de desenvolvimento, no qual "as diferenças mais importantes entre culturas dizem respeito à variedade de habilidades e valores que definem o objetivo cultural da maturidade" (ROGOFF, 1993, p.154).

Para De Hann, essas noções podem direcionar a análise para uma visão de aprendizagem que efetivamente vincule determinados contextos institucionais a determinados formatos pedagógicos usados em detrimento de outros, e possibilite considerar a aprendizagem a partir de práticas de outras normas culturais e formas de estruturar ou organizar a aprendizagens práticas. Esses aspectos podem ser úteis para aprofundar as diferenças culturais nas práticas de aprendizagem, considerando-se como dilemas que devem ser resolvidos em todas as situações de aprendizagem e de forma diferente em diferentes comunidades.

O aspecto das múltiplas atividades de aprendizagem tem a ver com o desenvolvimento da aprendizagem no ambiente ou das disposições dentro das atividades culturais. Em relação à segunda ideia, em que a aprendizagem toma os espaços como função em todos os tipos de atividades culturais, ela está relacionada a situações ou papéis, procurando responder às seguintes questões: como, em diferentes culturas, as atividades são transformadas para aprender ou como e quando são reestruturados? E como diferentes práticas culturais aproveitam a responsabilidade diferencial ou especializada para promover o aprendizado?

SOCIALIZAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E INTERCULTURALIDADE

A articulação entre aprendizagem e cultura proposta por De Hann é complementada pelas contribuições oferecidas por Barbara Rogoff em seu conceito de participação guiada, a fim de reconhecer as diferentes formas pelas quais as crianças participam, na interação com os outros, em sua socialização. Rogoff retoma o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky, no qual o desenvolvimento da criança é visto como uma atividade social que vai além de sua competência, com a ajuda dos adultos. O conceito dá conta de uma região dinâmica de sensibilidade às experiências de aprendizagem em que o desenvolvimento das crianças é guiado pela interação social. Nesta área sensível, assume-se que as variações na interação social produzem adaptações dos indivíduos em seu próprio ambiente cultural.

A tese que se desenvolve é que o rápido desenvolvimento das crianças como participantes socializados na sociedade é realizado com uma boa combinação de habilidades infantis e orientação de adultos. Rogoff (1991) retoma as contribuições de Vygotsky enfatizando o papel da criança como participante ativo de sua própria socialização, em outras palavras, as crianças não apenas recebem orientações dos adultos, mas buscam, estruturam e demandam assistência do que as cerca para aprender a resolver problemas de todos os tipos.

Introduzir a participação dos sujeitos na socialização, com uma perspectiva contextual como a de Rogoff (1991, 1993) em seu conceito de participação guiada e a das práticas culturais, permite explorar os modos pelos quais os processos estruturantes ocorrem em sociedade, com o intuito de conhecer as formas como a aprendizagem se estrutura cotidianamente nas atividades dentro da organização social e como ela se manifesta nas práticas escolares.

Essas contribuições visam apontar a importância de trazer para a escola as formas culturais em que as crianças aprendem no espaço do lar, a fim de dar continuidade ao processo de socialização infantil, para a formulação de uma educação intercultural, diversificada, que possa articular o saber de casa com o da escola, baseado no desenvolvimento local, e promova a participação política em nível nacional.

OS LIMITES DAS CRIANÇAS

Pais e educadores vivem uma grande dúvida para entender como impedir as crianças de realizarem todas as vontades. É necessário dizer que limites e regras devem ser respeitados e elas existem porque não existimos sem o outro, não estamos sozinhos no mundo, o que, portanto, nos impossibilita de agir em busca apenas da satisfação do nosso próprio prazer, de nossas vontades e desejos.

A criança nasce num contexto social: a família. E para se viver bem, os limites são imprescindíveis (Içami Tiba, 1995). A maioria das crianças, ainda no século passado, foram educados pelos seus pais e pela escola num contexto em que as crianças pouco falavam e obedeciam aos adultos que eram detentores do saber e de todas as regras da moralidade. Caso desobedecessem a uma ordem eram punidos com castigos e algumas vezes, com agressão física.

Os pais querem ver seus filhos contentes e muitas vezes dizerem não é um sofrimento. É fundamental ter clareza que dizer não, na verdade, é um ato de amor. Educar com amor não é fazer todas as vontades dos filhos, mas prepará-lo para viver em sociedade. Se os pais não disserem não, a sociedade dirá, e os filhos diante desta negativa talvez se surpreendam e não saibam como lidar com as contrariedades e frustrações que ocorrem. Desta forma, não trabalhar limites é muito mais prova de descompromisso em relação à educação dos filhos do que prova de amor.

De acordo com Tania Zagury (1998), parece haver um receio dos educadores e dos professores em trabalhar os limites. Isto talvez ocorra pelo fato dos adultos não desejarem agir de forma autoritária sem antes levar em consideração o ponto de vista da criança.

Os educadores com influência da escola nova e a preocupação em compreender as formas que o indivíduo aprende, bem como a valorização da infância, passaram a respeitar os alunos naquilo que eles dizem, pensam e fazem o que trouxe um ganho significativo no desenvolvimento de pessoas mais críticas, reflexivas e criativas. Porém é fundamental estarmos atentos para que a criança não se torne a autoritária na relação professor-aluno.

Uma estratégia observada na relação pais e filhos e professores e alunos para trabalhar os limites é que muitas vezes os adultos demonstram e dizem que estão tristes frente ao não cumprimento das regras. Por um lado, isto é bom, afinal mostra para a criança que não cumprir regras pode causar dor ao outro. Porém, o apelo sentimental perante a não observância das regras pode se transformar em chantagem emocional que ocasiona culpa à criança e consequências ruins para o equilíbrio afetivo.

Quando pais e professores dizem não a uma criança este deve ser firme ou então será traduzido pela criança como um sim disfarçado, um convite para a criança continuar a agir de forma errada. Porém o adulto só terá firmeza em negar algo se tiver certeza do porquê está agindo assim.

Se a criança pequena, em contato com o adulto, acredita que todas suas vontades podem ser satisfeitas, ela não conseguirá viver em grupo, ajudar e ser ajudada. Será levada a acreditar que todos, sem restrição, são responsáveis por realizar seus desejos. Se todas as crianças forem educadas assim nossa sociedade se transformará numa concorrência de egoísmos.

Princípios éticos são fundamentais para reger a vida na esfera coletiva. Os princípios estão ligados muito mais às ações do que aos sentimentos. É impossível que todos se amem da mesma forma, ou na mesma intensidade e isto também se refere à amizade. Sentimos afeição diferente em relação a diversas pessoas. Afinal, somos seres humanos.

Mas nós adultos temos mais facilidade em vestir máscaras para encobrir os sentimentos que afloram. O limite aos sentimentos é uma escolha que as crianças ainda não administram bem, afinal elas são sinceras na maioria das vezes. Mas devemos mascarar os sentimentos para viver bem com o outro? Na verdade, esconder os sentimentos ruins como a inveja ou o ciúme produz boas relações sociais, porém trabalhar os sentimentos e colocar limites neles é bom para o equilíbrio emocional.

Atualmente, por exemplo, os meios de comunicação valorizam que tudo seja mostrado e dito sobre a vida pessoal de artistas e também não famosos num verdadeiro ato de exibicionismo. Muitas crianças sentem-se encorajadas a fazer o mesmo.

O limite entre o que é público e privado é importante para preservar a vida pessoal de cada um. Antigamente as pessoas vestiam máscaras sociais, tinham condutas de acordo com o que a sociedade esperava, eram esculpidos comportamentos e personalidades para a aceitação pessoal. Hoje, através da mídia as pessoas fazem questão de que suas vidas pessoais sejam expostas. As biografias que antes apresentavam riqueza do contexto social e histórico no qual a pessoa tinha vivido, hoje traduzem na mais absoluta dissecação da vida privada sobre a intimidade da infância, da adolescência, os amores, casamentos, sentimentos etc.

Proteger a intimidade significa voltar-se para si, não é um ato de egoísmo, mas sim uma necessidade inerente ao ser humano para conhecer a si próprio, para se proteger e para respeitar-se. Neste sentido, o

segredo da educação infantil constitui-se essencial para o seu desenvolvimento psicológico saudável.

Por que seria tão necessário a criança proteger a sua intimidade? A visão da intimidade se constrói à medida que a criança tem a consciência de si e a partir disso é percebida por outras pessoas. Isto implica em algumas observações: se a criança sabe que é notada ela passa a ter a opção de mostrar habilidades ou características que não devem ser forçadas pelo adulto a todo o momento e, o mais importante, sendo notada ela passa a ter o sentimento de vergonha.

A intimidade preserva o valor do próprio eu. Portanto, revelar a intimidade, expor a privacidade significa estar sempre submetido ao julgamento alheio o que pode comprometer a confiança em si próprio, o valor pessoal e a autoestima. Logo, os limites são imprescindíveis para o viver bem consigo mesmo e com os outros na esfera social.

A educação é o maior e o mais difícil problema que pode ser atribuído ao homem, pois o juízo – a capacidade do homem de julgar, comparar, criticar e ser sensato – depende da educação – que só se aprimora para o próprio aperfeiçoamento do homem através do juízo.

A educação é fundamental para o homem à medida que o ser humano é o único ser que é educado (condição humana, sem isto não existiríamos de geração em geração) e que precisa ser educado para desenvolver a sua humanidade e a criticidade. Ser homem é ser crítico, é ter certeza acerca dos conflitos que enfrenta ou que vai enfrentar no decorrer da vida. O homem é aquilo que a educação faz dele, não nasce pronto, ele se constitui, se humaniza, se aperfeiçoa.

O homem tem necessidade de cuidados e de formação (disciplina e instrução) e ele não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. A educação deve desenvolver no homem as suas disposições naturais, capacidades e qualidades. A disciplina doma a selvageria do homem, e deve ser aplicada à criança desde pequena para que não prejudique a formação do caráter, daí ter noções de limite e que não seja superprotegida, pois mais tarde terá de enfrentar sozinha os obstáculos que surgirão no decorrer de sua vida.

O desejável para a espécie humana é o desenvolvimento das disposições do homem para o bem, enfim o aperfeiçoamento humano ¬– tornando-se melhor do que se é, superando-se são questões que devem se constituir como objetivo da educação, como uma meta necessária que deve ser alcançada: "o melhor pelo melhor em função do melhor", ou seja, a melhor educação (em relação à disciplina, moral e melhor produção intelectual da humanidade) pelos melhores educadores, que estão mais aptos em propiciar que o homem alcance o seu destino, para que aqueles seres sensíveis que terão suas disposições naturais e virtudes desenvolvidas.

Nós educadores não devemos idealizar que sempre seremos capazes de suscitar o interesse de todos os alunos. Afinal o interesse é algo subjetivo. Algumas crianças gostam mais de matemática, outras de ciências e outras estudam só porque querem agradar aos pais ou quando o conteúdo tem relação com o seu cotidiano. Deste último exemplo devemos observar que, na maioria das vezes, o prazer é futuro diante de um esforço empreendido no presente, o que vai contra aquilo que estamos acostumadas a ser em nossa sociedade de consumo: prazer imediato de comer, comprar etc.

Segundo De La Taille (1998) práticas que levam em consideração apenas às hipóteses dos alunos reforçam o egocentrismo, impossibilitam a compreensão profunda de conhecimentos científicos e conceitos e levam o indivíduo a acreditar que é o centro do mundo, o que na nossa opinião impede o sentimento de pertencer ao coletivo, considerar-se na posição do outro ou apenas ouvir um ponto de vista alheio fundamental para relações de respeito.

Considerando ainda a ideia de De La Taille (1998) sobre a necessidade de transpor limites, é importante chamar a atenção para a superação de limites no âmbito individual. A maioria das pessoas, ainda que tenha chegado na maturidade, na fase adulta, pode superar-se em muitos aspectos, afinal sempre nos aperfeiçoamos. Ser humilde permite ao ser humano reconhecer que não é perfeito e isto está relacionado à autoestima, ao valor que fazemos de nós mesmos, algo construído desde a infância. Desta forma, se uma criança só recebe elogios, pois tudo que realiza é perfeito, ela poderá sofrer problemas mais tarde. Algumas consequências ocorrerão: a sociedade funciona como espelho confirmando ou não certas hipóteses que temos a nosso respeito. Diante disso o indivíduo que se julga perfeito será frustrado e sua autoestima de "cristal" partirá. Além disso, sendo perfeito não terá nada a aperfeiçoar em relação às suas capacidades, habilidades entre outras.

La Taille (1998) acredita que a educação tradicional tem o objetivo de levar a criança a vencer desafios e obstáculos, mas considera que a educação significativa deve levar em consideração o respeito da criança que é capaz de refletir tendo nos adultos seus pares para auxílio nas reflexões sobre a moral. Por isso acredita que os limites vãos além da proibição, o limite deve ser transposto.

Por isso após muitas análises feitas acredito sim que o limite deve ser imposto a criança de uma forma natural e que a criança pode e deve entender o motivo do limite e sempre que isso se torne frustrante para a

criança, devemos tentar mostrar o porquê do limite e se isso não for entendido por ela, deixar que a mesma extravase da maneira mais adequada que seus pais permitirem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação como fenômeno complexo e diverso, no qual o ser humano é (ou deveria) ser o centro, é uma relação entre e com as pessoas, com a natureza e com o mundo. Por isso, nestes tempos, educar significa ter em mente, por um lado, a singularidade e diversidade do ser humano e, por outro, a necessidade/obrigação de educar para a igualdade social, equidade de gênero e pertencimento planetário.

A socialização tem como princípio fundamental, estabelecer ferramentas para que o sujeito adquira a capacidade de adaptação ao seu meio, o que lhe permita fortalecer suas condições sociais, físicas, cognitivas e morais. Por isso, o sujeito, desde o seu nascimento, inicia a interação em diferentes espaços (família, escola, comunidade) que mais tarde afetarão o desenvolvimento de sua identidade e a desconstrução das questões sociais inerentes ao sujeito.

Ao chegar à Educação Infantil, a criança interage com colegas e adultos, que involuntariamente lhe dão modelos, ao mesmo tempo em que lhe dão oportunidades de fazer amigos, exercer liderança e pertencer a determinados grupos. A criança, em primeiro lugar, imita as pessoas que estão mais em contato (pai, mãe, irmãos) e depois, progressivamente, imita outros modelos como professores, colegas, entre outros, sem deixar de imitar o primeiro grupo e introduzir novos elementos neste processo que irão enriquecer a sua experiência e conhecimento como pessoa. Nesse caso, o adulto machista terá consciência da imitação diferenciada do menino ou da menina,

Por meio desse processo, o menino ou a menina toma para si o que lhe interessa e o interioriza, de tal forma que toma modelos e valores principais da cultura a qual pertence e que lhe são transmitidos como uma verdade. Eles se identificam com colegas e adultos de várias maneiras emocionais por meio dos espaços aos quais estão inseridos. Dessa forma, identificar-se com os outros significa sentir-se outro, ser ele ou ela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DE HAAN, Mariëtte. Aprendizagem como prática cultural. Como as crianças aprendem em uma comunidade Mazahua, Holanda School for Social and Economic Policy Research, Amsterdam. 1999.

DURANTI, Alessandro. Antropologia Linguística. Cambridge University Press, Madrid. 2000.

ROGOFF, Barbara. The Joint Socialization of Development by Young Children and Adults, In: Social Influences and Socialization in Infancy. Plenum Press, Nova York, Londres. 1991.

_____. Aprendizes de pensamento. Desenvolvimento cognitivo no contexto social, Paidós, Barcelona. 1993.

TIBA, Içami. Quem ama educa! São Paulo: Editora Gente, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. Pensamento e linguagem, Edições Quinto Sol, México. 1988.

ZAGURY, Tania. Limites sem trauma construindo cidadãos. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.

O ENSINO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

DENIS RICARDO BEZZERRA

RESUMO

Este texto tem como objetivo explorar reflexões acerca da relevância da leitura e do ensino da língua inglesa como aprimoramento da prática educacional. O contexto atual da educação está em um processo de renovação que demanda o aprimoramento da prática educacional do professor, conduzindo-nos a reflexões e subsequentes reconstruções de nossos métodos de ensino. Essas transformações geram a necessidade de repensar e ampliar nossos objetivos como educadores, buscando, assim, romper com paradigmas que desvalorizam o ensino de inglês nas escolas públicas. O professor de inglês enfrenta diversos desafios em seu trabalho, incluindo superar a discriminação do ensino de um idioma estrangeiro na rede pública estadual, uma vez que muitos alunos acreditam que é impossível aprender inglês na escola pública, pois afirmam não dominar sequer sua língua materna. O corpo discente parece carregar o estigma de que o ensino de inglês nessas instituições não é tão relevante como em um curso de idiomas e, por isso, demonstram resistência ao aprendizado, valorizando em excesso os cursos particulares oferecidos fora do ambiente escolar.

Palavras-chave: Aquisição de conhecimento; Professores; Transformações.

INTRODUÇÃO

O processo de instrução em leitura e redação é um empreendimento contínuo, portanto, deve ser constante, estratégico e compartilhado por todos os educadores em todas as disciplinas. Assim, as Práticas de Leitura e Produção de Textos visam oferecer apoio aos professores que atuam na Educação Básica regular, no Ensino Médio ou na Educação de Jovens e Adultos. Esse suporte permitirá ao professor priorizar todo o processo de envolvimento do aluno, sua habilidade em realizar leitura compreensiva e interativa, bem como produzir textos em diversas áreas do ensino.

As competências de leitura de uma criança são fundamentais para seu sucesso na escola, pois permitem que ela acesse todo o currículo e aprimore suas habilidades de comunicação e linguagem. Além disso, a leitura pode ser um momento prazeroso e criativo para as crianças, abrindo portas para novos mundos de todas as formas imagináveis.

Estudos demonstram que ler por prazer faz uma grande diferença no desempenho educacional das crianças. Da mesma forma, evidências sugerem que crianças que leem por diversão todos os dias não apenas têm um desempenho melhor em testes de leitura do que aquelas que não o fazem, mas também desenvolvem um vocabulário mais amplo, adquirem conhecimento geral mais abrangente e compreendem melhor outras culturas.

Na verdade, é mais provável que o prazer de ler determine o desempenho escolar de uma criança do que sua origem social ou econômica.

Aprender a ler implica ouvir e compreender, bem como decifrar o que está impresso na página. Ao ouvirem histórias, as crianças são expostas a uma ampla variedade de palavras. Isso as ajuda a construir seu próprio vocabulário e aprimorar sua compreensão auditiva, o que é vital quando começam a ler. É importante que elas também entendam como as histórias funcionam. Mesmo que não compreendam todas as palavras, elas ouvirão novos sons, palavras e frases que podem experimentar, imitando o que ouviram.

A leitura traz muitos benefícios, mas é uma habilidade que muitos adultos não utilizam o suficiente. Além da necessidade de leitura para sobreviver no mundo atual, vamos explorar alguns outros benefícios da leitura e como eles podem contribuir positivamente para o desenvolvimento das crianças.

É nas primeiras fases que as crianças são mais facilmente influenciadas, e uma experiência de leitura positiva pode fazer maravilhas ao ajudá-las a desenvolver uma autoimagem positiva. A leitura também traz benefícios sociais. As crianças podem discutir histórias com outras pessoas e formar amizades com base em interesses comuns. A compreensão da leitura é a habilidade de entender um trecho escrito de um texto. É a conexão entre o leitor passivo e o leitor ativo, sendo um elo crucial para a leitura eficaz - essencial para uma vida acadêmica, profissional e pessoal enriquecedora. A compreensão de leitura envolve diversos processos, como imaginar o que as palavras descrevem, compreender o contexto do livro e ser capaz de responder a perguntas relacionadas ao texto.

A desvalorização do idioma inglês também se estende ao ambiente escolar, o que se torna uma preocupação, uma vez que muitos professores de outras disciplinas têm uma visão superficial da divisão de matérias, limitando-se à atribuição de notas e conceitos, e considerando a disciplina de inglês menos importante do que as disciplinas X ou Y. Isso não visa a formação integral do aluno, nem sua expansão cultural, como afirmado por Moita Lopes (2005). Aprender inglês permite ao brasileiro ter acesso à mobilidade social, que se estende do local para o global,

possibilitando interação com o mundo por meio do aprendizado de uma nova língua.

Alguns pesquisadores abordaram temas relacionados aos discutidos aqui e buscaram interpretações sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês na rede pública e suas implicações. Por exemplo, Silva (2010, p. 17) em sua dissertação de mestrado, por meio da análise do discurso, estudou os conflitos entre as diferentes representações do ensino de inglês oferecido pela escola pública, que, segundo ela, baseia-se na representação histórica da escola pública regular como um local onde não é possível aprender inglês.

Telles (2011), por sua vez, investigou questões relacionadas à ideologia e ao ensino-aprendizagem de inglês na escola pública, destacando uma citação de Cox e Assis-Petterson (2007, p. 10) que descreve esse cenário como:

Falta tudo. O cenário é do malogro: lugar de alunos que não aprendem, de professores que não sabem a língua que ensinam, de pais que não se preocupam com a educação dos filhos e de metodologias que não funcionam.

A pesquisadora examinou as concepções subjacentes ao discurso e à prática dos professores, abordando a ideologia como as percepções decorrentes das convicções individuais. A partir dessas ideologias, foram identificados fatores relacionados ao ensino-aprendizagem de inglês na escola pública, como a escolha ou não de se tornar professor de inglês e a baixa remuneração, entre outros.

Diante dessa situação, é importante analisar as percepções da gestão escolar, dos educadores de outras áreas e das professoras de língua inglesa em relação ao processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira em um contexto de escola pública. Também é essencial identificar como eles interagem nesse contexto afetado por diferentes situações que levam à desvalorização do ensino desse idioma. Conforme Barcelos (2006, p. 23), os estudos atuais sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas "começam a se preocupar mais com a influência do contexto e das experiências nas crenças e ações dos professores e alunos".

A IMAGEM DO DOCENTE DE INGLÊS

Nos últimos anos, a imagem do professor de educação pública tem sofrido grandes impactos, contribuindo para a desconstrução dessa figura. A desvalorização desse profissional ocorre de várias maneiras, começando pela sua formação, que geralmente é superficial. Os cursos de licenciatura, em sua maioria, ensinam sobre a língua e sua estrutura gramatical, mas não aprofundam os conhecimentos na área específica da aprendizagem de línguas estrangeiras. Portanto, cabe ao profissional buscar por conta própria uma ampliação de sua formação, como é o caso dos professores que participam do curso "Especialização em práticas reflexivas e ensino-aprendizagem de inglês na escola pública" oferecido pela PUC-SP/COGEAE e financiado pela Associação de Cultura Inglesa São Paulo.

Nóvoa (1995, p. 25) destaca que "estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os caminhos e projetos individuais, visando a construção de uma identidade, que também é uma identidade profissional".

Outro aspecto preocupante ressaltado por Paiva (1997, p. 9) é que muitos professores têm o cargo de língua portuguesa, mas complementam sua carga horária com aulas de inglês visando um aumento financeiro, mesmo que muitas vezes não estejam preparados para lecionar essa disciplina. Isso prejudica a aprendizagem dos alunos, aumenta a descrença no professor de inglês e prejudica o próprio professor que se encontra nessa situação, pois certamente enfrentará desafios em sua prática docente por não ter domínio suficiente e dependerá de improvisações.

O professor de Inglês enfrenta diversos desafios no reconhecimento de sua profissão e na construção de sua identidade. Como apontado por Celani (2001, p. 32-33), essa atividade muitas vezes é vista como uma ocupação secundária, sem o devido prestígio e reconhecimento, tanto por parte do governo quanto da própria comunidade escolar.

O governo estadual de São Paulo implementou um programa de cursos gratuitos de línguas, oferecendo bolsas de estudo aos estudantes da rede pública. No entanto, nem todos são contemplados por esse programa, o que acaba gerando uma exclusão, já que os beneficiados geralmente são os alunos mais dedicados e capazes de se adaptarem a cursos particulares. Mas e os demais alunos? Será que eles não merecem ter acesso a esse mundo além da escola?

Quando questionados sobre esse assunto, uma participante mencionou que essa é uma oportunidade real para o aluno aprender inglês, enquanto outra entende que essa é uma resposta do governo ao fracasso do ensino regular dessa língua nas salas de aula. A partir dessas respostas, podemos perceber um indício de que a aprendizagem no ensino regular é vista como ineficaz, e as razões apontadas, como a falta de recursos, explicam as dificuldades de ensinar em sala de aula, mas não justificam a ausência de uma atuação profissional responsável.

Portanto, o ensino de inglês na escola pública é percebido pelos professores e pela administração escolar com expectativas baixas.

A importância de aprender um segundo idioma desde uma idade precoce tem sido destacada nos estudos atuais. Alunos bilíngues demonstram benefícios cognitivos, mas o equilíbrio entre as línguas ainda é delicado durante o processo de alfabetização. A educação bilíngue tem sido objeto de estudos adicionais no campo da educação, não apenas em relação às habilidades que ajuda a desenvolver, mas também em relação aos contextos em que a linguagem atua, especialmente no ambiente escolar formal.

É notável que a valorização do bilinguismo tem ganhado crescente relevância na área educacional, devido à realidade da globalização que enfrentamos e à necessidade de aprendermos outros idiomas, como o inglês e o espanhol, que têm uma presença mais significativa no Brasil.

Observa-se que o estágio inicial da aquisição do conhecimento da leitura e da escrita está intrinsecamente relacionado à aprendizagem de um segundo idioma, uma vez que, ao ser alfabetizado, o indivíduo adquire habilidades que o capacitam a aprender uma língua adicional à sua língua materna.

Ao ouvir a fala dos adultos, a criança inicia um processo natural de assimilação das linguagens, que serve como base para o desenvolvimento de suas próprias regras.

O bilinguismo é uma exceção e o falar bilíngue é frequentemente associado à noção de perfeição, ou seja, o bilíngue seria uma espécie rara que fala, lê, escreve e compreende duas ou mais línguas de maneira igualmente fluente, sem sotaque e sem quaisquer outros traços que permitam distingui-lo do monolíngue, quando fala uma de suas línguas. No entanto a realidade não é bem assim: estima-se que o bilinguismo está presente em quase todas as nações do mundo, em todas as classes sociais e em todas as faixas etárias e a sua aquisição ocorre em diferentes fases da vida; por isso, dificilmente o indivíduo é igualmente fluente em todas as línguas e em todos os níveis" (GROSJEAN 1982,1994, apud MELLO,1999, p.18)

Conforme citado pela OEBi/SP (Organização das Escolas Bilíngues de São Paulo), "a primeira infância é o momento mais propício para absorver um segundo idioma. O bilinguismo contribui de maneira favorável para o progresso cognitivo da criança".

Por meio do princípio da Gramática Universal, o ser humano identifica os estímulos que ativam o sistema linguístico da sua língua nativa.

Conforme mencionado por Vygotsky (2005, p.5):

A natureza do significado como tal não é clara. No entanto, é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. É no significado, então, que podemos encontrar as respostas às nossas questões sobre a relação entre o pensamento e a fala.

Assim sendo, é evidente que o ser humano estabelece uma conexão entre o pensamento e a linguagem, resultando no pensamento verbal. É por esse motivo que a educação bilíngue deve ser considerada desde a fase inicial da educação infantil.

A pesquisa sobre o bilinguismo tem sido explorada com o objetivo de expandir o conhecimento nesse campo, buscando superar lacunas e desafios, a fim de promover uma aprendizagem de qualidade.

Conforme afirmam especialistas renomados, quanto mais precoce for a etapa de implementação de um segundo idioma, maior será o desenvolvimento de conhecimentos relevantes.

A aquisição da leitura e escrita e o bilinguismo devem progredir em conjunto, permitindo que o indivíduo que está aprendendo a ler e escrever também possa adquirir um segundo idioma de maneira significativa.

A INTERAÇÃO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA DURANTE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A linguagem é influenciada pelo ambiente em que se vive e desempenha um papel crucial na vida do indivíduo. Conforme Schütz (2007), "as abordagens de ensino de línguas se sucedem de acordo com as tendências de cada época".

Segundo Galeffi (2003, p.37):

Há diversas perspectivas sob as quais o aprendizado de uma língua seja ela a língua nativa ou a estrangeira, tem sido observada. As investigações de cunho linguístico tendem a escudar os mecanismos genéticos para a aquisição da linguagem (denominados “Gramática Universal”). As teorias comportamentais argumentam que a associação, a repetição e a imitação são fatores que viabilizam a aquisição da língua, e, portanto, se voltam para observações que deem conta da implementação de tais fatores como forma de provar suas crenças. As teorias cognitivistas, por sua vez, ressaltam a aquisição de esquemas, regras estruturais e significados são as características que definem o aprendizado de uma língua.

(GALEFFI, 2003, p. 37).

É evidente, portanto, que os seres humanos são influenciados por diversas fontes, repetindo e imitando as linguagens que os cercam. Essas repetições e imitações podem ser observadas ao notarmos pessoas imitando falas de personagens.

Conforme Megale (2005, p.7): "O bilin-

guismo é um fenômeno complexo e deve ser estudado como tal, levando em consideração diferentes níveis de análise: individual, interpessoal, intergrupal e social".

O desenvolvimento de uma criança envolve várias etapas, de acordo com as interações que ela estabelece em seu processo de socialização. Antes de abordarmos a língua estrangeira, é importante começar com a língua materna que a criança adquire primeiro. Em relação à língua estrangeira, devemos mencionar que, a nível estadual, ela faz parte do sistema educacional, mas não possui um papel oficial no país.

Em nível individual, após a primeira língua, são criadas condições para a aquisição de outra língua em momentos posteriores - ou o que é mais comum nos dias de hoje - essa língua pode ser considerada como a segunda língua (L2) ou uma língua estrangeira (LE), dependendo do ambiente e das circunstâncias de aquisição.

Em certos casos, a segunda língua de um aluno pode também ser uma língua estrangeira. Muitos acadêmicos costumam usar os dois conceitos para se referirem à mesma realidade. No entanto, em outras ocasiões, a segunda língua e a língua estrangeira não têm nada em comum. Por exemplo, o inglês é considerado uma segunda língua para um imigrante mexicano nos Estados Unidos, enquanto para um estudante no Brasil é considerado uma língua estrangeira.

O papel do professor torna-se ainda mais crucial quando se reconhece que a língua e a cultura são inseparáveis. Sua tarefa abrange também diferentes aspectos e interesses, incluindo a influência do ambiente e a língua que ele ensina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor de inglês parece ser menos abordado em termos pedagógicos, tanto pela gestão escolar quanto pelos colegas de outras áreas de conhecimento. Isso talvez ocorra devido à visão de que o ensino de inglês se limita ao ensino da estrutura da língua. Além disso, os alunos veem o professor de inglês como alguém que ensinará o verbo "to be" o ano todo e oferecerá aulas monótonas. Cabe ao professor de inglês desconstruir essa imagem, mostrando aos alunos que eles podem sim aprender inglês na escola pública, falar inglês dentro e fora da escola, ter aulas interessantes e relacionadas ao seu contexto, bem como úteis para o seu dia a dia.

Essas preocupações da pesquisadora foram compartilhadas com colegas de trabalho da mesma área e de outras áreas de conhecimento, ampliando-se para contextos mais amplos. Isso levou a uma busca por compreender como os professores de inglês se veem lecionando inglês em uma escola pública, como são vistos pelos colegas de outras áreas de conhecimento e pela diretora, representando a gestão escolar. Isso levantou outra questão: por que o ensino de inglês na rede estadual pública de ensino parece ser menos valorizado? Essa última questão foi esclarecida no curso de Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, no qual muitos colegas vivenciaram as mesmas preocupações e frustrações dessa realidade desafiadora para o professor de inglês. Isso culminou na escolha das participantes, que contribuíram com seus pensamentos, crenças, frustrações, expectativas, justificativas e até mesmo desmotivações.

No entanto, a consciência crítica da pesquisadora não foi abalada, pois ela pôde praticar a reflexão crítica e a reconstrução da prática ao longo de seus estudos. Isso permitiu que ela apoiasse suas percepções e responsabilidades em um exercício prático que busca constantemente a transformação de sua ação, a fim de contribuir com sua parcela para um ensino de qualidade.

Considerando as limitações desta pesquisa, é necessário realizar estudos que incluam as percepções dos alunos e dos pais sobre os temas abordados aqui. Isso permitiria a comparação, refutação ou ampliação de conceitos, além de dar voz aos outros envolvidos nesse processo, para que eles também expressem suas preocupações, percepções e expectativas, a fim de construir uma parceria entre a sociedade, o aluno e o professor, cada um com sua responsabilidade.

Dessa forma, a comunidade acadêmica poderá se basear em pesquisas e dados que levem a estudos mais concretos, visando compreender e atuar constantemente no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de inglês na escola pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina: A questão da instrumentalização linguística. Revista Contexturas, São Paulo: APLIESP v.1,1: 77-85, 1992.

_____. Dimensões Comunicativas no ensino de línguas. Campinas, SP: Pontes Editora, 1993, 20-21.

BAGNO, M. Língua, história & sociedade: breve retrospecto da norma-padrão brasileira. In: BAGNO, M. (Org.). Linguística da Norma. São Paulo: Edições Loyola 2002, 190-199.

BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, 14- 43.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acer-

ca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. Revista Brasileira de Lingüística Aplicada. ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil. Belo Horizonte, v. 7: 2, 118-119, 2007.

BARTLETT, L. Teacher development through reflective teaching in RICHARDS, J. C., NUNAN, D. (Eds) Second Learning Teaching Education. New York: Cambridge University Press, 1990, 200-214.

BATISTA, M. L. W. PORTO, Maria Augusta R. Um breve histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. In: SANTANA, Givaldo et al. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2005,15-37.

BRASIL. 1996 Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros curriculares Nacionais: Ensino Médio. 2000.

BRITO, L. P. L. Letramento no Brasil. 2ª ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2012.

CELANI, M. A. A. (Org.) Ensino de Segunda Língua Redescobrindo as Origens. São Paulo: Educ., 1997,103.

_____. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (Org.). O professor de línguas: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001, 32-33.

_____."O ensino de língua estrangeira" Revista Nova Escola, São Paulo Ed. 222, maio, 2009. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/> Acesso em 1 out.2023.

CHAVES, C. O ensino de inglês como língua estrangeira na educação infantil: Para inglês ver ou para valer? Rio de Janeiro, 2004, 26 p. Monografia. Pontifícia Universidade Católica.

DELORS, J. et al. Educação: um tesouro a descobrir: relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; 199,89-93.

DAVID, Ricardo Santos. Professor quanto mais cedo é melhor? O papel diferencial da educação bilíngue. Revista X, Curitiba, volume 12, n.3, p. 178 – 203. 2017.

DONATO, R. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In J. Lantolf (Ed.), Sociocultural theory and second language learning. Oxford, UK: Oxford University Press. 2000,27-50.

GALEFFI, D. A. Teorias de aprendizagem de segunda língua. Filosofar e Educar, 2003. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.pucrio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=13424@1&msg=28# Acesso em: 2 out.2023.

GARBUIO, L. M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: BARCELOS, A.M. F; ABRAHÃO, M.H.V. (orgs.) Crenças e Ensino de Línguas. Belo Horizonte: Pontes,2006, 89-91.

HORNBY, Peter A. Dicionário de Termos Linguísticos, 1977. Disponível em: < http://www.ait.pt/recursos/dic_term_ling/dtl_pdf/B.pdf >. Acesso em 2 out.2023.

JORGE, M. L. dos Santos. O diálogo colaborativo e a reflexão crítica na formação de professores de Inglês. In GIMNEZ, T. (org.). Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança. Londrina: ABRAPUI, 2003, 178-180.

LEFFA, V. J. (org.). O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001.

MORTATTI, M. R. L. História dos Métodos de Alfabetização no Brasil. In: SIMPÓSIO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, DPEI/SEB/MEC, Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttext alfbbr.pdf> Acesso em: 1 out.2023.

NOBRE, Alena Pimentel Mello; HODGES, Luciana Vasconcelos dos Santos. A relação bilinguismo-cognição no processo de alfabetização e letramento. Ciênc. cogn. Rio de Janeiro, v. 15, n. 03, p. 180 -191, dez. 2010.

NÓVOA, Antônio (Coord.). Os professores e a sua formação. 2ª. Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. P.25-31.

OLIVEIRA, L. E. M. A Historiografia Brasileira da Literatura Inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951). Dissertação de Mestrado em Teoria Literária, IEL/UNICAMP, 1999.

PAIVA, V. L. M. A identidade do professor de inglês: APLIENGE: ensino e pesquisa. Uberlandia: APLIENGE/FAPEMIG, n.1, 1997 p.9-17. Disponível em http://www.veramenezes.com/identidade.htm. Acesso em: 20 jun.2022.

PERIN, J.O.R. Ensino-aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas: o real e o ideal. Pelotas: Educat, 150-156,2005.

SALGADO, Ana Claudia Peters et al. Formação de professores para a educação bilíngue: desafios e perspectivas. In: IX EDUCERE, 2009. Anais do IX Congresso Nacional de Educação. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2009.

SILVA. A.C.A.O. Representações do

aprender inglês no Ensino fundamental e Médio. São Paulo:2010.149 f. Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

TELLES, P. Ideologia e ensino-aprendizagem de inglês na escola pública. São Paulo: 2011. 101f. Dissertação Mestrado em Linguística Aplicada e estudos da linguagem, Pontifícia Universidade Católica.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. 3.ed, São Paulo, Martins Fontes. 2005.

DESENHO NA INFÂNCIA: EXPRESSÃO, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DULCINÉIA CONCEIÇÃO FARIAS CASTRO

RESUMO

Este artigo pretende mostrar que o educador necessita conhecer as características das fases de evolução do grafismo infantil para compreender que elas são necessárias para a evolução do desenho e da expressão de seus alunos. Quanto mais proporcionamos oportunidades às crianças, mais elas irão realizar a atividade de desenhar, maior será o repertório que as crianças vão construir, e, consequentemente, maior será o seu desenvolvimento. É importante para as crianças na idade pré-escolar a exploração de diferentes materiais, percebendo suas qualidades e possibilidades por meio de atividades que permitam a movimentação corporal e o desenvolvimento do tato em situações como desenhar no chão, na parede, na areia, em espaços amplos e restritos e sobre formas e texturas diferenciadas. Para a criança, o fazer é mais importante do que os resultados, porém essa deseja que suas produções sejam respeitadas pelos adultos sem sofrerem a interferência dos mesmos.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Arte; Desenho; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

No presente trabalho, com o intuito de realizar uma pesquisa qualitativa, restringiu-se o grupo a ser estudado em termos de faixa etária, destacando o desenvolvimento, por meio do desenho, de crianças entre três e seis anos de idade.

Nessa idade, o desenho está muito ligado ao ato de brincar e pode ser facilmente observado pelo professor. No entanto, quando a criança começa a figurar, procurando se alimentar de modelos que existem em seu entorno, acaba por dizer frases como: “não sei fazer ainda” ou “não sei como se faz”. Ensinar “como fazer” leva a questões sobre o que é mais apropriado mostrar para crianças dessa idade, com a intenção de realmente alimentar esse repertório que está em processo e que de alguma maneira precisa de referências.

Para realizar tal abordagem é importante trabalhar a ideia de como ocorre a ruptura em relação ao desenho infantil, com base nos estudos de Rosa Iavelberg, que diz que:

Se muitos alunos afirmam, de repente, que não sabem desenhar, como se explica que o desenho que, até então era atividade espontânea e autodidata, deixa de sê-lo magicamente [...] com ingresso no ensino fundamental, ocorre uma regressão no desenho (IAVELBERG, 2003, p, 85).

O objetivo desta monografia é buscar compreender e interpretar os desenhos infantis de modo que, na qualidade de educadores, possamos auxiliar as crianças em seu desenvolvimento. Este trabalho se justifica por ser uma tentativa válida de procurar resgatar a arte na infância, com foco no desenho e grafismo, e utilizá-la em prol do desenvolvimento socioafetivo e cognitivo da criança, por meio da compreensão e interpretação dos desenhos infantis, pois, de acordo com Arteche (2006): 11; enquanto medida de avaliação dos aspectos cognitivos, o desenho é entendido como expressão da criança, existe um ciclo infantil típico que pode ser observado, também, a partir da produção gráfica. Ainda que existam controvérsias sobre as diferentes fases do desenho na infância e, especialmente, sobre a linearidade do processo de desenvolvimento destas, a maior parte dos autores reconhece estágios típicos nesse processo (ARTECHE, 2006, p. 17).

A metodologia de desenvolvimento deste estudo se deu por meio de pesquisas bibliográficas e recursos multimídia, levantamento de obras referentes ao tema, pesquisas na web e leituras analíticas de publicações científicas.

O DESENHO INFANTIL

O desenho possui uma natureza específica, particular, na sua forma de comunicar uma ideia, uma imagem, um signo, por meio de determinados suportes: papel, cartolina, lousa, muro, chão, areia, madeira, pano. Utilizando determinados instrumentos: lápis, cera, carvão, giz, pincel, pastel, caneta hidrográfica, bico - de - pena, vareta, pontas de todas as espécies (DERDYK, 1989, p.18).

No desenho infantil, todos estes ingredientes citados por Derdyk estão juntos. Pois a criança inventa, cria, sem preocupações com o que está fazendo ou como vai ficar o produto final. A criança, ser global, mescla suas manifestações expressivas: canta ao desenhar, pinta o corpo ao representar, dança enquanto canta, desenha enquanto ouve histórias, representa enquanto fala (DERDYK, 1989, p. 15).

As crianças desenham aquilo que elas vivenciam, o que está ao seu redor, e muitas vezes o que elas imaginam. Mas para que tudo isso ocorra elas precisam ser estimuladas, dessa forma as crianças se motivam, quer seja na escola ou dentro do contexto familiar no qual elas estão inseridas.

No início o que se vê nos desenhos das crianças e que é apenas rabisco aos olhos do adulto, para ela é algo muito mais do que um simples rabiscar. Ela sente prazer em tudo que faz no papel. A criança rabisca pelo prazer de rabiscar, de gesticular, de se afirmar. O grafismo que daí surge é essencialmente motor, orgânico, biológico, rítmico. Quando o lápis escorrega pelo papel, as linhas surgem (DERDYK, 1989, p. 56).

Toda criança é curiosa, vive intensamente procurando descobrir algo, age muitas vezes pelo impulso, pois ela é um ser ativo, independente de idade, desenhar ou rabiscar desde que os materiais de desenho estejam à sua disposição e tenha alguém que também realize desenhos, pois ela presta muita atenção em tudo. Com o tempo e o seu desenvolvimento, ela vai aprimorando cada vez mais o seu desenho, começa a desenhar figuras, ainda que incipientes, e a nomeá-las.

Esse nomear as imagens do desenho, provoca duas consequências: A tentativa de tornar mais perfeita a semelhança inicial entre os traçados e a coisa nomeada, levando à produção de traços intencionais em adição aos já existentes, e o início da produção de imagens voluntariamente, isto é, a criança passa a dizer, com antecipação, o nome do objeto que estará tentando representar com o seu desenho (DUARTE, 2000, p. 192).

Para a criança o importante é estar fazendo, compondo, estar em movimento, desenhando, principalmente quando são menores, pois para elas, a elaboração dos desenhos é apenas uma diversão. A criança desenha para se divertir. O desenho é para ela um jogo como quaisquer outros e que se intercala entre eles (LUQUET, 1927, p. 15).

Muitas vezes, quando a criança não possui material, ela desenha no ar ou na areia, enfim, desenhar faz parte de seu desenvolvimento cognitivo. Independentemente de sua condição social. O que poderá intervir é o meio social no qual está criança está inserida, e a estimulação que recebe. Pois, quanto maior for à estimulação recebida, mais ela se motiva e se apropria do conhecimento. Desenhar é uma forma de conhecer. Toda criança faz rabiscos da mesma forma que balbucia. Tanto os rabiscos quanto o balbucio desenvolvem-se muito pouco, a menos que existam modelos para serem seguidos (WILSON e WILSON, 1991, p. 61). Assim, a transformação acontece conforme sua prática. Os frutos da verdadeira imaginação criadora em todas as esferas da atividade criadora pertencem apenas à fantasia madura (VYGOTSKY apud DUARTE, 2000, p. 194). Desta forma, podemos perceber que quanto mais a criança pratica o traçado, mais vai aprimorando seu grafismo e mudando sua forma de ver e perceber seu desenho, inventando sempre. Pareyson ressalta que:

O fato é que a arte não é somente executar, produzir, realizar e o simples 'fazer', não basta para definir sua essência. A Arte também é invenção. Ela não é execução de qualquer coisa idealizada, realização de um projeto, produção segundo regras dadas ou pré-dispostas. Ela é tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer. A Arte é uma atividade na qual a execução e invenção procedem pari-passu, simultâneos e inseparáveis (PAREYSON, 1997, pp. 25-26).

No universo infantil, podemos observar muito deste dinamismo quando as crianças estão pintando ou desenhando. Pois, a Arte vai acontecendo na medida em que a criança vai construindo e reconstruindo, inventando, realizando e tornando a inventar. Dentro deste universo, temos alguns teóricos que por meio da pesquisa, trazem-nos informações de como compreender o grafismo infantil.

Em sua obra, O desenho infantil, Luquet (1927) aborda bem este universo, o que nos faz entender e compreender as etapas do desenvolvimento de desenhos de uma criança. Para Luquet, a criança procura dar realismo em tudo que produz, ele afirma que: "[...] considera-se regra geral a criança representar tudo que faz parte de sua experiência, tudo está aberto à sua percepção" (LUQUET, 1927, p. 22). A criança é realista em seus trabalhos na medida em que desenha aquilo que conhece, sem qualquer tipo de preocupação.

Nossa mente percebe, registra e classifica tudo o que conhecemos. Quando se trata de desenhar, o conhecido é, seguramente, todo o desenho que o indivíduo já viu. Tantos desenhos de outras pessoas quantos os seus próprios. Essas imagens que defendemos, fornecem a base para as configurações mentais, a partir das quais um indivíduo desenha (WILSON e WILSON, 1991, p. 67).

Luquet (1927) divide sua obra em dois capítulos. O primeiro se refere aos elementos que compõem o desenho infantil, e está dividido em cinco elementos que são:

• A intenção, quando a criança verbaliza a intenção de realizar algo;

• A interpretação, quando a criança interpreta nomeando aquilo que fez, e muitas vezes são diferentes da intenção anunciada no início do desenho;

• O tipo, que é quando a criança consegue fazer uma sequência de desenhos figurando um mesmo objeto mantendo o modo de desenhá-lo e vai evoluindo, ou seja, mudando-o de um modo gradual;

• O modelo interno, quando a criança faz um determinado modelo de desenho e o repetem várias vezes por algum tempo indicando que possui uma imagem mental desse desenhar;

• A cor, que Luquet classifica como realista ou decorativa.

A segunda parte Luquet apresenta quatro fases para o desenho infantil que são: O Realismo Fortuito e Realismo Falhado, o Realismo Intelectual e o Realismo Visual. "Realizando insistentes advertências sobre as oscilações que acompanham o desenvolvimento gráfico" (LUQUET Apud DUARTE, 2000, p. 192).

Dentro destas fases, Luquet (1927) aponta o ponto de partida para análise deste projeto que é o realismo, afirmando que a criança, desenha o que está no seu contexto, no seu meio. Na primeira fase do realismo o autor irá tratar do Realismo Fortuito, ou seja, ocasionalmente. Nesta fase não há nenhuma preocupação ou intenção na produção de imagens. A criança faz rabiscos, linhas em uma folha, parede, chão ou móveis etc. O que interessa para a criança é apenas riscar e admirar o que fez. Esta fase é muito fácil de entender, especialmente quem tem criança que sai riscando tudo, sem se preocupar com o que está desenhando ou no qual está realizando este desenho. É neste estágio, que a criança começa a perceber em suas traçadas semelhanças com objetos reais, dando o nome destes objetos ao desenho feito, ou simplesmente nomeia o desenho com o nome de qualquer objeto que esteja em sua mente naquele momento.

Derdyk (1989) vem acentuar o pensamento de Luquet sobre esta fase, ela retrata este período com muito carinho, e nos chama atenção sobre suas potencialidades. Segundo a autora: "As garatujas funcionam como unidades gráficas, abstratas, sígnicas, que estão contidas em qualquer desenho figurativo" (DERDYK, 1989, p. 59).

É por meio do desenho que a criança procura retratar as experiências que são relevantes para ela. Este sem dúvida, é o diferencial na construção e elaboração do desenho infantil. "[...] quando o traçado reúne todos os elementos do traçado propriamente dito: intenção, execução e interpretação correspondente à intenção [...] a fase inicial, preliminar ao desenho está terminada" (LUQUET apud DUARTE, 2000, p. 192).

Já no realismo falhado, a criança tem a intenção de reproduzir a realidade, mas por alguma dificuldade, seja da área psicomotora, afetiva, cognitiva, ela não consegue. Aqui ela até faz a estrutura do corpo, porém algumas partes sofrem disjunção. Pois, o objeto de representação não é proporcional, dificultando para o adulto reconhecê-los. No realismo intelectual, a criança já não possui tantas dificuldades cognitivas ou motoras. Assim, ela consegue ter um ponto de vista único. Os objetos representados não apresentam disjunção nas partes do corpo. Consegue desenhar elementos com proporção e procura detalhar os objetos a partir de uma percepção mais apurada. A última fase, Luquet (1927) vai se chamar de Realismo Visual. Nesta fase a criança consegue representar plenamente as formas e figuras. Aqui ela compreende o mundo definitivamente a partir da visualidade, tendo organização e seriação.

A CRIANÇA E O MEIO: PORQUE É O QUE A CRIANÇA DESENHA

A criança desenha por diversão, exploração, expressão e comunicação (Derdyk, 1989). Além disso, o desenho é uma maneira pela qual a criança aprende a estar sozinha e a se autodefinir (Derdyk, 1989). Duarte (1995) acrescenta que o desenho é uma forma de acessar a realidade e pensar. Ele é uma ferramenta de comunicação que combina representação gráfica com linguagem verbal (Duarte, 1995).

Testes psicológicos, como o "Teste de Desenho de Família" (Corman, 2004), podem revelar aspectos das relações familiares das crianças. O desenho também reflete o esquema corporal e as emoções da criança (Derdyk, 1989).

Os desenhos infantis frequentemente abordam o cotidiano e as relações sociais, influenciados pelo ambiente em que a criança vive (Lowenfeld, 1977). Vygotsky (1982) argumenta que a criança desenha não apenas devido a um potencial artístico, mas também como um ato de criação estética. Ele descreve o processo criativo como tendo duas etapas: a "Grande Gestação", onde as relações são estabelecidas no mundo interior da criança, muitas vezes de forma inconsciente, e a "Associação", na qual imagens isoladas são combinadas, com o ambiente desempenhando um papel significativo.

A imaginação e a fantasia desempenham um papel fundamental na atividade criadora, baseando-se nas experiências vividas (Vygotsky, 1982). Vygotsky também destaca a relação entre memória e imaginação, onde a experiência pode ser construída a partir de material imaginário (Vygotsky, 1982). Além disso, ele introduz a "lei da dupla expressão ou da realidade dos sentimentos", que sugere que a fantasia influencia os sentimentos humanos.

Duarte (1995) propõe o termo "desenho de narrativa" para descrever desenhos nos quais o criador age como um narrador, relatando eventos e situações que aconteceram ou poderiam ter acontecido. Luquet (1927) já havia identificado esse tipo de produção, classificando-o em três tipos: "Simbólico", que retrata o momento culminante da narrativa em uma única cena; "Sucessivo", onde momentos diferentes da cena são representados em um único desenho; e "Epinal", que se assemelha às histórias em quadrinhos, representadas em quadros sequenciais. O "Desenho de Narrativa" combi-

na representação gráfica com palavras, refletindo e assimilando conceitos (Duarte, 1995).

Considerar a expressão artística infantil como um registro da personalidade em formação é crucial para o desenvolvimento das crianças (Duarte, 1995). Isso sensibiliza a criação artística e enriquece suas interações com o ambiente, valorizando seus esforços em transmitir suas experiências por meio da arte.

O DESENHO COMO TÉCNICA PROJETIVA

O uso de desenhos como instrumentos de avaliação psicológica é uma prática antiga que remonta aos tempos primitivos (Hammer, 1991). Esses desenhos, conhecidos como produções projetivas, refletem a forma pessoal de interagir com a realidade, tanto interna quanto externa (Grassano, 1996).

Hammer (1991) argumenta que o desenho é uma ferramenta fundamental no desenvolvimento humano, precedendo a capacidade de expressão por meio da escrita. Ele também destaca a projeção de aspectos pessoais nos desenhos, onde as crianças e adultos expressam seus sentimentos e personalidades.

Cunha et al. (2003) mencionam que o uso do desenho em psicodiagnóstico remonta ao final do século XIX, com foco na compreensão do desenvolvimento psicológico, especialmente em crianças. Esses estudos se baseiam em uma perspectiva psicológica, visando identificar indicadores de desenvolvimento e traços de personalidade (Mèredieu, 1999; Cunha, 2003).

O desenho, de acordo com Corman (2004), é uma expressão da imaginação da criança, permitindo a projeção de aspectos profundos da personalidade que não podem ser obtidos diretamente. Mèredieu (1999) destaca que o desenho é um meio de expressar fantasias infantis e conflitos emocionais.

Os aspectos formais do desenho, como traçado, espaço na página e tamanhos das figuras, são igualmente importantes para compreender os conteúdos emocionais (Cunha, 2003). Ferracina et al. (2004) utilizaram o Teste do Desenho Livre para avaliar diferenças entre crianças com e sem glaucoma, encontrando correlações com maturidade, ansiedade, socialização e dependência.

O Desenho da Família também é uma ferramenta valiosa, permitindo avaliar a relação de apego em crianças (Cecconello e Koller, 1999). Essa técnica é confiável e de fácil aplicação, com concordância entre diferentes escalas de avaliação (CECCONELLO e KOLLER, 1999).

Em resumo, o uso de desenhos como instrumentos psicológicos é uma prática estabelecida, com ampla aplicação em psicodiagnóstico e prática clínica, permitindo a identificação de diversos aspectos individuais, emocionais e relacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A capacidade de desenhar faz parte do ser humano, mas assim como nenhuma pessoa nasce sabendo falar, andar e escrever, o desenho também é uma capacidade que vai se estabelecer a partir de muitas e sucessivas experiências que determinada pessoa irá vivenciar.

O desenvolvimento do desenho infantil é um processo diferente em cada uma das fases da vida do ser humano, e ter conhecimento de como se desenvolve o processo do desenho é algo muito importante para observar a trajetória de uma pessoa.

Portanto, é fundamental que o educador conheça as fases do desenvolvimento do desenho infantil a partir de diferentes teóricos, pois, assim, ele será capaz de analisar a produção de seus alunos com critérios e propor atividades que auxiliem no processo de aprendizagem de seus educandos. O embasamento teórico é muito importante para que se corra menos riscos em cobrar habilidades que as crianças ainda não possuem e de provocar frustrações que afetem o desenvolvimento e a autoestima das mesmas.

A criança começa a rabiscar em torno dos dois anos de idade. Em um primeiro momento, desenha pelo prazer motor de deixar marcas, ou pelo prazer de imitar a ação adulta de desenhar. No entanto, em uma fase posterior, isso também ocorre pelo estímulo visual provocado pelos traços que ela mesma vai marcando no papel, nas superfícies em seu entorno, como na areia, nas paredes e até mesmo no vidro embaçado.

Podemos não nos dar conta da variedade de rabiscos que a criança produz e como eles se modificam ao longo do tempo. A partir de sucessivas experiências com desenhos, em ações repetidas, as crianças fazem suas conquistas gráficas, aprendendo a desenhar com seu próprio desenho sem a preocupação com referências externas.

Assim ao mostrar um desenho, a criança pode falar algo que esteja pensando ou sentindo, porque o desenho expressa o sentimento, pensamento, etc. melhor do que se fala, simplesmente porque ele está além da liberdade de expressar-se verbalmente. Sendo assim, quando a criança desenha coisas aparentemente reconhecíveis, significa que suas falas estão num estágio bem avançado. E muitas vezes uma palavra escrita ou falada não consegue expressar uma imagem ou pensamento.

Os educadores podem ter como objetivo proporcionar atividades que possibilitem uma ampla variedade de experiências sensoriais. Estas experiências podem levar a uma relação mais direta com o ambiente e a ação sobre os materiais e os objetos. Essas atividades também podem proporcionar expressões diferentes por parte das crianças, já que não vão estar unicamente atreladas a estereótipos.

Quanto às crianças menores, é aconselhável ao educador encorajá-las a falar sobre o desenho, evitando dar sugestões, pois a interpretação é individual, e o desenho pode estar expressando algo extremamente pessoal. Da mesma forma deve-se levar em conta o comportamento da criança de acordo com seu amadurecimento, pois dependendo da fase de desenvolvimento em que a criança se encontra, o desenho pode apresentar partes do corpo humano, ou mesmo a ausência de algumas partes.

REFERÊNCIAS

AIELLO-VAISBERG, T. M. J. Investigação de Representações Sociais. In: TRINCA, W. (org.). Formas de Investigação clínica em Psicologia. São Paulo: Vetor, 1997.

ALBANO MOREIRA, Ana Angélica. O Espaço do Desenho: A Educação do Educador. 9ª ed. São Paulo, Edições Loyola – 2002).

ARTECHE, A. X. Indicadores emocionais do desenho da figura humana: construção e validação de uma escala infantil. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

BOSSA, N. Introdução: Avaliação psicopedagógico da criança de 7 a 11 anos. In: BOSSA, N.; OLIVEIRA, V. Avaliação psicopedagógico da criança de 7 a 11 anos. Petrópolis: Vozes, 2001.

BUCK, John N. H-T-P. Casa-árvore-Pessoa, técnica projetiva de desenho: manual e guia de interpretação. Trad.: Renato C. Tardivo. São Paulo: Vetor, 2003.

CAMPOS, D. M. S. O teste do desenho como instrumento de diagnóstico da personalidade: validade, técnica de aplicação e norma de interpretação. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

CECCONELLO, A. M; KOLLER, S. H. Avaliação da representação mental da relação de apego através do desenho da família: um estudo com crianças Brasileiras. Arquivos Brasileiros de Psicologia. v. 51, n. 4, p. 39-51, 1999.

CORMAN, L. O teste do desenho da família. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

CUNHA, J. A. et al. Psicodiagnóstico – V. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DERDYK, Edith. Formas de Pensar o Desenho: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. O desenho da figura humana. São Paulo: Scipione, 2003.

DUARTE, Maria Lúcia Batezat. Arte, Ensino e Procedimento de Criação. Revista Tuiuti Ciência e Cultura. n° 23, 2001.

_____. O Realismo no Desenho Infantil. Revista Tuiuti Ciência e Cultura. n° 16, 2000.

_____. O Desenho do Pré Adolescente: Características e Tipificação. Dos Aspectos Gráficos à Significação no Desenho de Narrativa. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 1995.

FERRACINA. et al. Aspectos psicológicos das crianças com glaucoma do desenvolvimento. Arq Bras Oftalmol. v. 67, n. 6, p. 859-62, 2004. 51

FERREIRA, Aurora. A criança e a arte: o dia a dia na sala de aula. 3° Ed. Rio de Janeiro: Walk, 2008.

FERREIRA, Sueli. Imaginação e linguagem no desenho da criança. 2° Ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

FONSECA, A. R; CAPITÃO, C. G. Abuso sexual na infância: um estudo de validade de instrumentos projetivos. PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora, v. 6, n.1, p. 27-34, jan./jun, 2005.

FREITAS, F. A; NORONHA, A. P. P. School psychology clinic: a survey of instruments used in psychofiagnostics process. Psicol. esc. educ., v. 9, n.1, p.37-46, june, ISSN 1413-8557, 2005.

GRASSANO, E. Indicadores psicopatológicos nas técnicas projetivas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

GOLDBERG, L. G; YUNES, M. A. M. e FREITAS, J. V. O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 1, p. 97-106, jan./abr. 2005.

GREIG, Philippe. A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

HAMMER, E. F. Aplicações clínicas dos desenhos projetivos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991.

HUTZ, C. S; BANDEIRA, D. R. Tendências contemporâneas no uso de testes: uma análise da literatura brasileira e internacional. Psicologia reflexão e crítica, n. 6, p. 85-101, 1993.

IAVELBERG, Rosa. O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores. Porto Alegre: Zouk, 2006.

_____. Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

KELLOGG, R. Analyzing children's art. Palo Alto, California: Mayfield Publishing Comp, 1969.

LOWENFELD, Viktor. A criança e sua arte: um guia para os pais. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

LUQUET, G. H. O Desenho Infantil. Trad. Maria T. G. de Azevedo. Livraria Civilização. Portugal: Editora Porto, 1927.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana. Trad. H. Mariotti e L. Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MÈREDIEU, F. O desenho infantil. Trad: Álvaro Lorencini e Sandra M. Nitrini. São Paulo: Editora Cultrix, 1999.

OLIVEIRA, K. L; NORONHA, A. P. P; DANTAS, M. A. Instrumentos psicológicos: estudo comparativo entre estudantes e profissionais cognitivo-comportamentais. Estudos de Psicologia, Campinas, v. 23, n. 4, p. 359-367, out.-dez. 2006.

OLIVEIRA, V. M. B. O símbolo e o brinquedo. A representação da vida. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. A brincadeira e o desenho da criança de zero a seis anos: uma avaliação psicopedagógica. In: OLIVEIRA; BOSSA (org.). Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. Rituais simbólicos no processo de autorregulação. Pós-Doutorado. Psicologia, São Paulo: 1998

_____. (org). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis: Vozes, 2004a.

_____. Jogos de regras e a resolução de problemas. Petrópolis: Vozes, 2004b.

OLIVEIRA, V. M. B.; BOSSA, N. A. (orgs). Avaliação Psicopedagógica do Adolescente. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Avaliação Psicopedagógica da criança de sete a onze anos. Petrópolis: Vozes, 2001.

PAREYSON, Luigi. Os Problemas de Estética. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PIAGET, Jean. A equilibração das estruturas cognitivas. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. Seis estudos em psicologia. Tradução Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 23° Edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

PILLAR, Analice Dutra. Desenho e escrita como sistemas de representação. Porto Alegra: Artes Médicas, 1996.

PORCHER, Louis. Educação artística: Luxo ou necessidade? 5° Ed. São Paulo: Summus, 1982.

TRINCA, W. Investigação clínica da personalidade. O desenho livre como estímulo de apercepção temática. Belo Horizonte: Interlivros, 1976.

TRINCA, W.; BARONE, L. O procedimento de desenhos-estórias na avaliação das dificuldades de aprendizagem. In: BOSSA, N; OLIVEIRA, V. Avaliação Psicopedagógica da criança de sete a onze anos. Petrópolis: Vozes, 2001.

A EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

ELAINE BERNARDETE DE LIMA

Resumo

Este artigo tem como objetivo contribuir para uma reflexão acerca da educação numa perspectiva inclusiva na Educação Infantil, considerando a educação inclusiva como um modelo educacional validado por políticas públicas, no entanto ainda distante da realidade da escola pública.

A reflexão é na intenção de elencar as mudanças necessárias desde a Educação Infantil, sendo está a primeira etapa da educação básica e período importante no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com deficiência. A construção da escola inclusiva desde a Educação Infantil, requer pensar em seus espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos, entre outros, voltada ao acesso, permanência e desenvolvimento pleno e integral das crianças com deficiências, crianças essas que, em virtude de suas especificidades, apresentam necessidades educacionais especiais (específicas) e necessitam de uma prática pedagógica reelaborada para os atenderem.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva; Educação Infantil; Prática Pedagógica

Introdução

Sabemos que a inclusão é um assunto de grande relevância e nos últimos anos tem se apresentado em grandes proporções e trilhado diferentes caminhos, principalmente nas escolas, perpassando por diversos fatores como questões éticas, judicialização, independência, aprendizado, conflitos, valores, entre outros. Esses fatores tornam sua discussão e aplicação na prática muito complexa, apresentando grandes desafios.

Sendo assim, o reconhecimento da importância da educação inclusiva, visa o bem-estar e o desenvolvimento integral de todas as crianças. O efetivo preparo da escola e capacitação dos profissionais visa estreitar a relação entre instituição e família de maneira imprescindível para que as crianças sejam incluídas em todos os processos educacionais, vivências e experiências pertinentes à Educação Infantil.

Por isso, ressaltamos a importância de verificar se os profissionais da educação são pessoas que buscam uma melhor competência e habilidade para garantir uma educação inclusiva às crianças. É importante que essas pessoas sejam também agentes multiplicadores de orientações e norte para uma prática educativa levando em consideração a sensibilização de todos os envolvidos, comprometendo-se, cada um, com suas responsabilidades educativas especificas.

Portanto, ao refletirmos sobre essa questão especifica da educação inclusiva, percebemos o desejo de proporcionar e garantir uma educação inclusiva e equitativa na Educação Inclusiva.

Entretanto, infelizmente o pouco preparo profissional de alguns profissionais da educação ao lidarem com o assunto, nos chama a atenção sobre a falta de conhecimento sobre as leis que amparam e dão direito às crianças que necessitam de Atendimento Educacional Especializado.

Salientamos a significância notória sobre a teoria aprendida nas formações profissionais a respeito das práticas pedagógicas, porém no cotidiano escolar percebemos a falta de tato e como agir diante de uma situação específica, tornando a inclusão dessas crianças, em algumas escolas, apenas mais uma criança na lista da turma, ou estatística de atendimento, realizando uma “inclusão” na contramão do que garantem as leis para a Educação inclusiva.

Percebemos também, a dificuldade de algumas escolas envolverem as famílias no processo inclusivo da instituição. Sabemos e acreditamos numa escola de Educação Infantil Inclusiva, acolhedora e que garanta equidade.

Sendo assim, a prática pedagógica inclusiva na Educação Infantil poderá se constituir pela junção do conhecimento adquirido pelo professor ao longo de sua trajetória e da disponibilidade em buscar novas formas de realizar o seu fazer pedagógico, considerando a diversidade e especificidades das crianças e de suas características individuais.

Sendo assim, educação inclusiva necessita de uma reorganização no sistema educacional de maneira a garantir acesso, permanência e condições de aprendizagem a todas e todos da comunidade escolar.

Ressaltamos que a concepção de educação inclusiva tem se aprimorado no sentido de que a escola tem que acolher a diversidade, respeitá-la e acima de tudo, valorizá-la como princípio fundamental na construção de uma sociedade democrática e mais justa. Essa concepção nos ajuda a compreender que a escola precisa buscar caminhos para se reorganizar de maneira a atender todas as crianças, inclusive e principalmente as com deficiência, cumprindo sua função social. Esperamos que a Educação Infantil numa perspectiva inclusiva seja capaz de proporcionar para as crianças com deficiência condições de desenvolvimento integral que as posicione de forma participativa, em condições de

acessarem oportunidades iguais no mercado de trabalho e na vida.

A criança em uma visão inclusiva

A prática pedagógica na Educação Infantil tem sido analisada ultimamente no sentido de superar ações que eram baseadas apenas no cuidar, promovendo reflexões sobre a função do educar e brincar.

No entanto, práticas pedagógicas pautadas em um modelo educacional assistencialista e excludente não se modificam por decreto e sim através de muita reflexão acerca das práticas ofertadas. Estas concepções precisam ser modificadas na busca desse ideal. Portanto, além da reflexão conceitual sobre a função da Educação Infantil no desenvolvimento pleno e integral das crianças, quando falamos de concepção de escola inclusiva, temos que pensar também em uma mudança conceitual sobre a quem a escola se destina.

Salientamos que a presença da criança com deficiência na Educação Infantil tem se intensificado nos últimos anos, porém essa presença nem sempre é bem aceita, muitas vezes por falta de experiências anteriores com essas crianças. Logo, a escola inclusiva terá que construir uma história de interação, de modo a contribuir para a concepção de indivíduos capazes de aprender e interagir no mundo ao qual estão inseridos. Compreendemos através de vários estudos que percepção envolve contato direto. Sem o estabelecimento de uma relação de ver, ouvir, tocar etc. não é possível conhecer o outro. A comunidade escolar, com todos os seus participantes, precisa oportunizar mais experiência acerca do conhecer.

Em alguns momentos, considera-se a necessidade de organização da escola para receber a criança com deficiência, incluindo nesta organização, formação para todos da comunidade escolar. Entendemos que estas ações são importantes e necessárias, mas por si só não modificam práticas pedagógicas. Validamos a necessidade de permitir e oportunizar que a convivência estabeleça relações de percepção, capazes de proporcionar mudanças conceituais necessárias. Acreditamos que a convivência desde a Educação Infantil, em um modelo inclusivo, pressupõe a formação de novas gerações com concepções sem preconceitos e falta de conhecimento sobre o outro. Portanto, se não elencarmos algo ou alguém como superior ou inferior, este traço não fará parte de sua constituição. De acordo com Arroyo (1998, p. 41),

[...] nada justifica, nos processos educativos, reter, separar crianças, adolescentes ou jovens de seus pares de ciclo de formação, entre outras razões, porque eles aprendem não apenas na interação com os professores-adultos, mas nas interações entre si. Os aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas.

Por este motivo, além da percepção da criança como capaz e produtor de cultura e conhecimento, o professor que quer fazer de seu trabalho uma ação inclusiva eficaz, terá que pensar na reorganização de sua prática pedagógica. Sacristán (1995, p.76) nos ajuda a compreender que:

A mudança em educação não depende diretamente do conhecimento, porque a prática educativa é uma prática histórica e social que não se constrói a partir de um conhecimento científico, como se se tratasse de uma aplicação tecnológica. A dialética entre conhecimento e ação tem lugar em todos os contextos onde a prática acontece.

Sendo assim, a prática pedagógica inclusiva deverá se constituir pela junção do conhecimento adquirido pelo professor ao longo de seu histórico docente e da disponibilidade em buscar novas formas do fazer pedagógico, considerando a diversidade das crianças e as suas características individuais. Portanto, ainda segundo Sacristán (1995, p. 77):

As mudanças educativas, entendidas como uma transformação ao nível das ideias e das práticas, não são repentinas nem lineares. A prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo "em andamento". A inovação não é mais do que uma correção de trajetória.

Grifamos e relembramos que anteriormente nos referimos ao fato de que não sabemos ser inclusivos. Isso acontece a partir das experiências culturais e sociais nas quais fomos submetidos direta ou indiretamente. Há menos de duas décadas, cursos de formação de professores não se referiam à existência das diferenças educacionais das várias deficiências, o que resultou em uma formação e consequente prática, desvinculada de tal realidade. Sabemos que a formação inicial e continuada dos professores da Educação Infantil com preocupação à superação desse modelo é imprescindível e indispensável. Desta forma, essa formação deveria enaltecer a reflexão sobre a função do professor na formação integral de todas as crianças.

Compreendemos que a função social do professor da classe comum está diretamente relacionada ao seu fazer pedagógico para as crianças ditas "normais", ou seja, aquelas dentro dos padrões estabelecidos e construídos histórica e socialmente. Sabemos que mesmo para essas crianças ainda existem divergências tanto metodológicas quanto no que se refere às relações interpessoais estabelecidas em sala de aula, pois a aprendizagem é um fenômeno individual e particular sendo vivenciada de forma diferente por diferentes sujeitos. No entanto, todo planejamento do professor é voltado

para estas crianças. No instante em que ele recebe em sua turma uma criança com necessidades específicas, torna-se imprescindível que seu planejamento seja flexível a ponto de oportunizar adequações efetivas sem, contudo, minimizar sua qualidade educacional.

Essa flexibilização curricular precisa englobar toda a prática pedagógica do professor. O planejamento de suas atividades deve considerar as diferentes maneiras de aprender das crianças. Em caso de crianças com deficiência, cada característica específica de aprendizagem precisa ser considerada, passando por ações práticas na realização da aula, buscando metodologias, estratégias e recursos condizentes com as necessidades individuais, levando a uma avaliação formativa que considere o desenvolvimento individual de cada criança.

Compreendemos que é importante para a Educação Infantil se conceber como imprescindível no desenvolvimento e aprendizagem das crianças com deficiência, considerando seu espaço privilegiado para oportunizar experiências significativas que possibilitarão para essas crianças efetiva permanência nos níveis mais elevados de escolarização.

Nesta mesma perspectiva, vários caminhos são possíveis e necessários no trabalho escolar buscando a construção de um modelo inclusivo. Em outros países, temos acompanhado o estudo e a prática de formas de colaboração dentro da escola, com o objetivo de aproximar o trabalho já efetivado que chamamos de comum, ao trabalho específico, que chamamos de especial, com a intenção de garantir a inclusão, a permanência, o acesso e o sucesso das crianças com deficiência na escola.

Ressaltamos que a colaboração da escola pode ser exercida de várias formas incluindo o estabelecimento de redes de apoio através de parcerias com outros setores da comunidade como a saúde, assistência social, esporte e lazer, ou através de parcerias entre a própria equipe escolar, entre o professor da classe comum e o professor especializado.

A história da educação infantil no Brasil nos remete ao surgimento das creches, vinculadas à história da mulher trabalhadora, caracterizando-se como uma instituição substituta do lar materno. Durante o final do século XIX e início do século XX, essa concepção assistencialista prevaleceu e o caráter educacional dessa faixa etária foi desconsiderado. O estabelecimento da educação infantil como um direito de todas as crianças só foi reconhecido com a Constituição Federal de 1988 e com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. A LDB define a educação infantil como primeira etapa da educação básica que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Considerando a proposta de educação inclusiva opção brasileira referendada em suas políticas educacionais, entendemos que o movimento de reorganização da escola tem que começar na educação infantil por ser esta, conforme prescrito na lei, a primeira etapa da educação. Segundo Mendes (2010, p. 47-48), os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. Entretanto, o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser afetado por fatores nutricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança.

Diante da orientação sobre a educação de crianças com necessidades especiais, apresentada na LDB, o MEC elaborou, em 2001, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades

Educacionais Especiais (BRASIL, 2001). Na introdução, tal documento, fala sobre a educação dos 0 aos 6 anos como sendo de responsabilidade da educação, passando assim, após três anos da sanção da LDB, as creches e pré-escolas a serem a primeira etapa da educação básica com a missão de estabelecer os fundamentos sobre os quais se firmam os próximos níveis de escolarização. As atividades desenvolvidas em tais instituições devem ser essencialmente pedagógicas.

O texto enfatiza a importância da educação infantil e a necessidade de criar uma escola que atenda a diversidade desde o início. No item 5.1., sobre orientações gerais para creches e pré-escolas, o documento recomenda que, para atender as crianças com necessidades educacionais especiais, é preciso: - disponibilizar recursos humanos capacitados em educação especial/ educação infantil para dar suporte e apoio ao docente das creches e pré-escolas ou centros de educação infantil, assim como possibilitar sua capacitação e educação continuada por intermédio da oferta de cursos ou estágios em instituições comprometidas com o movimento da inclusão; - realizar o levantamento dos serviços e recursos comunitários e institucionais, como maternidades, postos de saúde, hospitais, escolas e unidades de atendimento às crianças com NEE, entre outras, para que possam constituir-se em recursos de apoio, cooperação e suporte; - garantir a participação da direção, dos professores, dos pais e das instituições especializadas na elaboração

do projeto pedagógico que contemple a inclusão; - promover a sensibilização da comunidade escolar, no que diz respeito à inclusão de crianças com NEE; - promover encontros de professores e outros profissionais com o objetivo de refletir, analisar e solucionar possíveis dificuldades no processo de inclusão; - solicitar suporte técnico ao órgão responsável pela Educação Especial no estado, no Distrito Federal ou no município, como também ao MEC/SEESP; - adaptar o espaço físico interno e externo para atender crianças com NEE, conforme normas de acessibilidade. (BRASIL, 2001, p. 24-26). 86 Relma Urel Carbone.

Diante da enormidade da tarefa apresentada no referido documento, ações precisam ser desenvolvidas no âmbito da educação infantil com o objetivo de propiciar uma escola capaz de oferecer também aos alunos com deficiência, desde a mais tenra idade, condições de se desenvolverem como cidadãos de fato e de direito. Descobertas científicas têm colocado em pauta a necessidade de estruturação da educação infantil para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais proporcionando-lhes oportunidades de desenvolvimento pleno de seu potencial, considerando suas especificidades.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), a inclusão escolar deve ter início na educação infantil, quando se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Por sua trajetória histórica de não atendimento do aluno com deficiência, a escola comum não está preparada para tal tarefa, ou seja, nossa escola não é inclusiva e não sabe ser, o que significa que sua transformação no sentido de cumprimento legal e de responder positivamente aos anseios sociais, requer alterações em toda a sua dinâmica. Essas alterações envolvem vários aspectos: estruturais, econômicos, instrumentais, de recursos humanos, pedagógicos etc.

A construção da escola inclusiva desde a educação infantil implica em pensar em seus espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos etc. voltados para a possibilidade de acesso, permanência e desenvolvimento pleno também de alunos com deficiências, alunos esses que, em virtude de suas particularidades, apresentam necessidades educacionais que são especiais. Talvez o maior desafio esteja na prática pedagógica. Embora todos os aspectos mencionados sejam fundamentais e estejam atrelados uns aos outros, a ação pedagógica direcionada e intencional contribuirá em muito para a inclusão em seu sentido pleno.

A prática pedagógica na educação infantil tem sido analisada ultimamente no sentido de superar ações que eram baseadas no cuidar, promovendo reflexões sobre seu papel de educar. No entanto, práticas pedagógicas arraigadas em um modelo educacional assistencialista e excludente não se modificam por decreto. Concepções precisam ser modificadas na busca desse ideal. Além da mudança conceitual sobre o papel da educação infantil no desenvolvimento global e integral da criança, quando falamos de construção de escola inclusiva temos que pensar também em uma mudança conceitual sobre a quem a escola se destina.

A presença do aluno com deficiência na escola comum tem se intensificado nos últimos anos, porém essa presença nem sempre é bem-vinda em decorrência da falta de experiências anteriores com tal clientela. A escola inclusiva terá que construir uma história de interação com esses alunos de modo que se percebam indivíduos capazes de aprender. Percepção envolve contato direto. Sem o estabelecimento de uma relação de ver, ouvir, tocar etc. não é possível conhecer o outro. A escola, com todos os seus atores, deve se abrir para essa experiência do conhecer. Muitas vezes considera-se a necessidade de preparo da escola para receber o aluno com deficiência, incluindo nesse preparo cursos de formação para todos os envolvidos no processo educacional. Embora sejam ações importantes e necessárias, por si só não modificam práticas. Há que se permitir que a convivência estabeleça relações de percepção capazes de levar às mudanças conceituais necessárias.

Aos pares, a convivência desde a educação infantil em um modelo inclusivo pressupõe a formação de novas gerações com concepções sem preconceitos sobre o outro. Se não categorizamos algo ou alguém como superior ou inferior, esse traço não fará parte de sua constituição. Conforme Arroyo (1998, p. 41), [...] nada justifica, nos processos educativos, reter, separar crianças, adolescentes ou jovens de seus pares de ciclo de formação, entre outras razões, porque eles aprendem não apenas na interação com os professores-adultos, mas nas interações entre si. Os aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas.

Além da percepção do aluno como capaz, o professor que quer fazer de seu trabalho uma ação inclusiva terá que pensar na modificação de sua prática pedagógica. Nos dizeres de Sacristán (1995, p.76): A mudança em educação não depende diretamente do conhecimento, porque a prática educativa é uma prática histórica e social que não se constrói a partir de um conhecimento científico, como se se tratasse de uma aplicação tecnológica. A dialética entre conhecimento e ação tem lugar em todos os contextos onde a prática acontece.

A prática pedagógica inclusiva deverá se constituir pela junção do conhecimento adquirido pelo professor ao longo de sua trajetória e da disponibilidade em buscar novas

formas de fazer considerando a diversidade dos alunos e as suas características individuais. Ainda segundo Sacristán (1995, p. 77): As mudanças educativas, entendidas como uma transformação ao nível das idéias e das práticas, não são repentinas nem lineares. A prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo "em andamento".

A inovação não é mais do que uma correção de trajetória. Anteriormente nos referimos ao fato de que não sabemos ser inclusivos. Isso decorre das experiências culturais e sociais as quais fomos submetidos. Há menos de duas décadas, cursos de formação de professores sequer referiam à existência das diferenças educacionais advindas das deficiências, o que resultou em uma formação e, consequente prática, desvinculada de tal realidade.

A formação inicial e continuada dos professores da educação infantil com vistas à superação de tal modelo é imprescindível. Essa formação deve abranger a reflexão sobre o papel do professor na formação de todos os seus alunos. No momento em que o professor detiver o conhecimento dos instrumentos de ação para efetivar sua prática educativa e não só tiver o conhecimento, mas souber operacionalizar estes instrumentos em favor de seu alunado, passará então a ter liberdade de criação e direcionamento de sua prática embasada em uma teoria viva. (ZANATA, 2004, p. 9).

O fazer do professor da classe comum está diretamente ligado ao fazer para alunos ditos normais, ou seja, aqueles dentro dos padrões estabelecidos socialmente como normais. E mesmo para esses existem divergências tanto metodológicas quanto no que se refere às relações interpessoais travadas em sala de aula, pois é sabido que a aprendizagem é um fenômeno individual e particular sendo experienciada de forma diferente por diferentes sujeitos.

No entanto, todo o planejamento do professor é voltado para este alunado. No momento em que ele recebe em sua turma um aluno com necessidades específicas, torna-se necessário que seu planejamento seja flexível a ponto de oportunizar modificações efetivas sem, contudo, minimizar sua qualidade. Essa flexibilização curricular deve englobar toda a prática pedagógica do professor. O planejamento de suas atividades deve considerar as formas diferentes de aprender dos alunos.

Em caso de alunos com deficiência, cada característica específica de aprendizagem deve ser considerada, passando por ações práticas na realização da aula, buscando metodologias, estratégias e recursos condizentes com as necessidades individuais, culminando em uma avaliação formativa que considere a evolução de cada um. É importante que a educação infantil se perceba imprescindível no desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência, considerando seu espaço privilegiado para oportunizar experiências significativas que possibilitarão a esses alunos permanência nos níveis mais elevados de escolarização.

Vários caminhos são possíveis e necessários no trabalho escolar buscando a construção de um modelo inclusivo. Em outros países, temos acompanhado o estudo e a prática de formas de colaboração dentro da escola, com o objetivo de unir o trabalho já existente que chamamos de comum, ao trabalho específico, que chamamos de especial, a fim de garantir a inclusão, a permanência e o sucesso de alunos com deficiência na escola.

A colaboração na escola pode ser exercida de várias formas incluindo o estabelecimento de redes de apoio através de parcerias com outros setores da comunidade como a saúde, assistência social, esporte e lazer, ou através de parcerias entre a própria equipe escolar, entre o professor da classe comum e o professor especializado. Friend (2002) ressalta várias recomendações sobre ideias específicas e estratégias para promover práticas colaborativas nas escolas, a primeira e mais fundamental seria levar professores e administradores ao entendimento de que a colaboração é uma parte importante, crítica do funcionamento da escola para se prolongar a uma comunidade comum.

Walther-Thomas, Korinek e Mclaughlin (1999) abordam questões sobre o desenvolvimento de relações colaborativas e mecanismos para criar e melhorar as redes de apoio colaborativo. Esses autores concordam que as comunidades colaborativas são de extrema importância para os alunos com necessidades educacionais especiais ou população de risco. Quando se estabelece uma cultura colaborativa de suporte numa educação mais exclusiva, a principal mudança acontece com os profissionais da escola, ou seja, mudança significativa nos papéis dos membros dos grupos.

Entre outros aspectos, os autores enfatizam que líderes de todos os níveis (estado, município, escola) têm um papel ativo mobilizando e motivando os participantes, estabelecendo direção, apoiando mudanças e compartilhando decisões. Referem-se a uma visão clara, bem definida entre os administradores, professores, especialistas, estudantes e famílias, de que o futuro da escola deveria ser um senso comum. Federico, Herrold e Venn (1999, p. 76-82), relatam uma experiência de sucesso envolvendo o co-ensino, que ilustra que um programa bem-sucedido de inclusão requer um compromisso total do diretor.

Segundo os autores, os professores da educação especial e regular não podem

sustentar as responsabilidades de uma classe inclusiva por si próprios. Todas as pessoas envolvidas na experiência de inclusão devem se dedicar para fornecer educação com excelência para todos os alunos. Educação inclusiva na educação infantil Ripley (1997) afirma que colaboração envolve compromisso dos professores que irão trabalhar juntos, dos administradores da escola, do sistema escolar e da comunidade. Envolve também tempo, suporte, recursos, pesquisas, monitoramento, e, acima de tudo, persistência. Contudo, a maior questão é o tempo – tempo para planejar, tempo para desenvolvimento e tempo para avaliação.

Os planejamentos devem prover oportunidades de desenvolvimento de pessoal para encorajar professores e diretores a participarem em classes, workshops, seminários, e/ou conferências profissionais na forma de ensino cooperativo. Dentre as possibilidades de colaboração na escola, o trabalho do professor especializado em parceria com o professor comum ganha destaque na educação infantil. A educação especial, que sempre teve um caráter substitutivo, passa a ter um caráter complementar no modelo de educação inclusiva.

A política educacional brasileira prevê o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência como forma de apoio ao trabalho escolar, devendo ser oferecido por professor especializado em período inverso ao da escolarização do aluno. O professor especializado em educação especial, segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), deve, entre outras atribuições, apoiar o professor da classe comum. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização.

Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. O atendimento educacional especializado 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. (BRASIL, 2007, p. 16).

Historicamente, o professor comum e o professor especializado trabalharam separadamente em virtude do modelo segregativo destinado aos alunos com deficiência, de forma que um trabalho colaborativo não faz parte da nossa experiência profissional. No entanto, a literatura tem apontado a colaboração como um meio eficaz para construção de escolas inclusivas. O desafio posto é criar modelos de colaboração em que o professor comum, com sua experiência na tarefa de ensinar e no manejo da classe, e o professor especializado, com experiência nas especificidades relacionadas às deficiências, unam esses saberes em prol do desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos.

O trabalho de colaboração não se destina apenas a favorecer aos alunos com deficiência, mas beneficia a todos os alunos. Construir uma prática flexível capaz de atender as diferenças individuais e oportunizar outras formas de aprendizagem a todos os alunos promove um ambiente educacional democrático e justo, além de promover a prática reflexiva do professor, elemento indispensável para o novo paradigma que a educação inclusiva aponta. A aprendizagem ocorre quando existem colaboração e interação positiva entre alunos e professor. Assim fica mais fácil o professor oferecer oportunidades para desenvolver as potencialidades de seus alunos, favorecendo uma eficiente adaptação e ação sobre o aprender. Essa interação pode não acontecer por vários fatores como o desconhecimento das condições cognitivas, físicas ou sensoriais dos alunos e as pessoas envolvidas neste processo (aluno, professor e família) experimentam a sensação de frustração e fracasso. Se as estratégias de ensino não forem revistas e modificadas, o aluno acaba sendo rotulado e sua aprendizagem fica comprometida.

Neste momento, a colaboração entre o professor especializado e o professor comum pode transpor barreiras e qualificar o trabalho pedagógico. A prática colaborativa requer alteração na estrutura da escola de forma a modificar uma cultura de trabalho isolado entre os professores e criar uma nova cultura em que os saberes são compartilhados para favorecer a aprendizagem de todos os alunos.

Conclusão

Concluímos assim, que a escola comum é, por excelência, um ambiente capaz de contribuir com as gerações através de concepções diferentes sobre o outro, cidadãos com experiências singulares de convivência com o que há de mais humano em nós, nossas diferenças.

Compreendemos que a construção de um ambiente inclusivo propicia condições para que todos os envolvidos no processo educacional possam dirigir a atenção sobre si mesmos e escutar o outro, validando as diferenças e as muitas maneiras de ser e agir neste mundo histórico e social, ao qual estamos inseridos.

Referências bibliográficas

ARROYO, M. G. Ofício de Mestre: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 1998.

BAUTISTA, R. (coord). Necessidades Educativas Especiais. Lisboa, Denalivro., 1997.

BEYER, H. O. Revista da Educação Especial. Ed. Secretaria de Educação Especial. Brasília, v.2, n.2, jul./2006.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. 10. ed. Brasília, DF: Senado, 1998.

BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília. 23 dez. 1996. p. 27.833-27.841.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação

Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais. Brasília: MEC/SEESP/SEF, 2001.

CARVALHO, R. E. Removendo barreiras para a aprendizagem. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

FONSECA, V. Educação Especial: programa de estimulação precoce e uma introdução às ideias de Fuerstein. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FRIEND, M. Na interview with... Intervention in school and clinic. v. 37, n. 4, p. 223-228, March 2002.

MAZZOTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, E. G. Inclusão marco zero: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

RIPLEY, S. (1997). Collaboration between general and special education teachers. ERIC Digest, #ED409317

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. Profissão Professor. Portugal: Porto Editora, 1995.

ALFABETIZAÇÃO PRECOCE

ELIANE FELIZARDO SILVA

RESUMO

Ler e escrever são habilidades essenciais para a trajetória acadêmica e profissional, bem como para o exercício da cidadania plena. É consenso entre os estudiosos da área que as habilidades de codificação e decodificação corretas e fluentes são a base da produção e compreensão do texto escrito e do uso da linguagem escrita nas práticas sociais que ocorrem em diferentes contextos das sociedades letradas. A análise da literatura evidencia um intenso esforço para obter uma melhor compreensão dos processos cognitivos e linguísticos subjacentes à aprendizagem da leitura e da escrita. Vários estudos também têm demonstrado a importância de se considerar, no contexto do ensino da língua escrita, as habilidades precursoras da alfabetização, conhecidas como habilidades emergentes de letramento. Considerando seu uso na literatura internacional, pode-se afirmar que o termo alfabetização precoce ou alfabetização emergente foi inicialmente baseado em um referencial piagetiano, com estudos voltados para como a criança constrói conhecimentos sobre leitura e escrita, mesmo antes da escolarização formal.

Palavras-chave: Alfabetização; Habilidades; Letramento.

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita dependem principalmente das seguintes habilidades: consciência fonológica, conhecimento de escrita (envolvendo conhecimento de letras) e linguagem oral (vocabulário expressivo e receptivo e compreensão oral).

A consciência fonológica consiste na capacidade de analisar e refletir conscientemente sobre a estrutura da linguagem oral, envolvendo a capacidade de deliberadamente isolar, manipular, combinar e segmentar fragmentos fonológicos da linguagem. Estudos de intervenção mostram que a instrução explícita em consciência fonológica ajuda a melhorar o desempenho de leitura e escrita das crianças. Da mesma forma, pesquisas sugerem que déficits nessa habilidade estão relacionados a dificuldades em aprender a ler e escrever e podem diferenciar bons e maus leitores

No campo da alfabetização emergente, o conhecimento das letras do alfabeto refere-se à familiaridade das crianças com as formas e nomes das letras e seus sons correspondentes. O conhecimento dos nomes e sons das letras representa um importante preditor das habilidades de leitura e escrita. Assim, crianças pré-escolares com pouco conhecimento das letras e de seus sons são mais propensas a apresentar dificuldades durante o processo de alfabetização, com obstáculos na ortografia, vocabulário, compreensão e fluência de leitura.

Aprender os significados de novas palavras também é um componente essencial para o desenvolvimento da alfabetização emergente, pois estabelecerá a base da compreensão da leitura. O "vocabulário expressivo" corresponde ao conjunto de palavras que a criança é capaz de pronunciar, podendo ser avaliado pelo número de palavras que a criança pode utilizar para nomear figuras ou objetos, por exemplo. O "vocabulário receptivo" corresponde ao repertório de palavras que a criança é capaz de compreender, podendo ser avaliado pela identificação de figuras a partir da audição das palavras. Deve-se ressaltar que a compreensão das palavras faladas tende a se desenvolver antes da capacidade de produzi-las.

De acordo com Nagy (2005), a relação entre vocabulário e compreensão leitora é bidirecional, pois um vocabulário amplo contribui para a leitura e isso contribui para aumentar o vocabulário (Nagy, 2005). O conhecimento de uma palavra a ser lida ajuda a criança a recuperar a forma fonológica da palavra mais rapidamente, facilitando a extração de significado. Para isso, a leitura compartilhada de livros constitui uma excelente atividade para promover a aprendizagem de vocabulário (Garcia, Vaz e Schmidt, 2016).

A compreensão oral é uma habilidade fundamental não só para a interação social, mas também para a alfabetização e pode ser definida como a

capacidade de ouvir, compreender e interpretar um discurso falado. A compreensão oral requer atenção focada para processar uma grande quantidade de informação linguística. Requer ir além do significado de palavras e frases individuais para fazer uma conexão entre as ideias. Estudos indicam que as habilidades de compreensão oral na pré-escola predizem a capacidade de compreender a leitura em anos escolares posteriores.

A LEITURA E A ESCRITA

Modelos cognitivos para aprender a ler e escrever retratam a progressão dos processos e habilidades básicas que emergem, mudam e evoluem à medida que essas capacidades se desenvolvem. De acordo com Friths (1985), tanto a leitura quanto a escrita passam por três etapas qualitativamente diferentes. Na primeira etapa, o reconhecimento de palavras ocorre por meio da estratégia

logográfica, onde a criança trata a palavra como um desenho, realizando uma leitura por meio do reconhecimento visual global, utilizando pistas contextuais. Na segunda etapa, denominada alfabética, as crianças passam a utilizar uma estratégia fonológica, baseada nas correspondências entre letras e fonemas. Utilizam, portanto, processos de decodificação na leitura (para converter letras em sons) e de codificação na escrita (para converter sons em grafemas). Nesta etapa, que depende de instrução formal, o leitor é capaz de ler e escrever novas palavras e pseudopalavras. Na terceira etapa, denominada ortográfica, em virtude de suas experiências de leitura, os leitores constituem um léxico ortográfico mental.

Por Eri (2013), existem quatro estágios no desenvolvimento de habilidades de reconhecimento de palavras. Na fase pré-alfabética, a leitura ainda não envolve relações letra-som e o reconhecimento é baseado em pistas visuais. Na fase alfabética parcial, algumas relações letra-som já são conhecidas, porém, o leitor ainda não é habilidoso no processo de decodificação. Os leitores usam algumas letras (geralmente a primeira e a última), com seus sons, para obter o reconhecimento das palavras, o mapeamento é parcial e ainda podem usar pistas visuais. A fase alfabética completa é caracterizada pelo desenvolvimento efetivo da habilidade de decodificação. Por fim, na fase alfabética consolidada, os leitores podem realizar a leitura com padrões ortográficos, indicando o ponto em que as habilidades de reconhecimento de palavras se automatizam.

Frith (1985) destacou que há certa dissociação entre os processos utilizados para ler e escrever durante o período inicial desta aquisição. Segundo esse autor, as crianças tendem a utilizar estratégias fonológicas para a escrita antes de aplicá-las na leitura. Frith (1985) e Eri (2013) consideraram que a escrita, mais do que a leitura, seria a responsável pelo surgimento da fase alfabética parcial. Além disso, para chegar à compreensão, objetivo da leitura, é necessário relacionar as representações fonológicas das palavras escritas às representações semânticas a elas associadas.

Embora vários estudos indiquem evidências da importância das habilidades emergentes de letramento como facilitadoras da aprendizagem formal da leitura e da escrita, estudos sobre o tema realizados segundo metodologia longitudinal que investigam a transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental não foram encontrados na literatura, principalmente na literatura nacional. Também são raros os estudos que contemplem simultaneamente as habilidades relacionadas à linguagem oral e as relacionadas ao domínio do código alfabético.

O ato de ler e de escrever não é apenas decodificar o código linguístico, é preciso, porém ser capaz de interpretar diferentes gêneros textuais. O meio em que vive é de suma importância para o desenvolvimento do aprendizado, uma vez que o indivíduo está inserido num mundo letrado, no qual existem diversos códigos linguísticos. Segundo Kleiman (1995, p. 19): “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Quando se ensina a ler e a escrever com base no que faz parte do dia a dia da criança, ela aprende de forma contextualizada e não letra por letra. Ela aprende de um contexto que ela já conhece, assim associa e entende. Magda

Soares cita em um dos seus artigos que “o domínio de competências de leitura e escrita vão além de medir apenas a capacidade de saber ler e escrever”.

É importante ressaltar que o conceito de letramento e alfabetização pode variar de acordo com o momento histórico, desenvolvimento social e cultural em que o indivíduo vive, uma vez que o desenvolvimento do país possui grande influência sobre o processo de educação.

Convém salientar que os problemas enfrentados no processo de alfabetização no Brasil vêm nos acompanhando em longa data.

No Brasil, como em vários países da América Latina, as antigas elites – formadas por oligarcas com influências liberais – acostumaram-se a ver na educação “a alavanca do progresso”. Assim, tomaram o tema do analfabetismo e despejaram rios de retórica. Diziam que o país jamais poderia encontrar seu caminho e a democracia jamais poderia ter uma realidade enquanto tivermos uma tão alta proporção de analfabetos. A “ignorância” e o “atraso” eram duas faces da mesma moeda. Palavras, muitas palavras – e - mas nenhuma ação (FREIRE, 1967, p.39).

Atualmente nos encontramos em desenvolvimento procurando sanar os problemas que surgem e fazer com que o processo de alfabetização seja concluído com êxito, que além de codificar e decodificar códigos o indivíduo possa estar preparado para o mundo, ou seja, que ele esteja apto para viver em sociedade.

Hoje ainda vivenciamos o desafio de fazer com que todos tenham acesso e façam uso da leitura e da escrita, apesar de possuírem maior disponibilidade para a utilização de diversos meios como bibliotecas, livrarias, jornais, revistas e a internet, o que possibilita tornar os indivíduos letrados e conscientes, fazendo uso dessas ferramentas, participando ativamente da sociedade. Em seu artigo Kleiman afirma que:

O aluno que elabora um bilhete recomendando um livro e justificando sua recomendação faz uma 'leitura inspecional quando seleciona, na biblioteca, um livro para leitura, ou quando procura, no caderno infantil do jornal, a página que traz resenhas de livros; ele faz também uma 'leitura tópica', de detalhes, quando volta ao livro lido para copiar uma informação específica que deseja incluir na sua recomendação ou resenha; faz, ainda, uma 'leitura de revisão 'quando lê seu próprio texto antes de torná-lo público (1995, p. 24).

As expectativas positivas dos professores interferem na aprendizagem dos alunos. Essas expectativas se manifestam nas diversas situações de interações sociais e educacionais. Embora possa haver diferenças no desenvolvimento dos indivíduos, é importante ter consciência de que eles podem se beneficiar de diferentes experiências no contexto social e educacional.

OS ANOS INICIAIS E AS EXPERIÊNCIAS DE LINGUAGEM

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. Eles adoram ouvir jingles e rimas familiares, participam de jogos como esconde-esconde e manipulam objetos como livros de tabuleiro e blocos do alfabeto em suas brincadeiras. A partir desses inícios notáveis, as crianças aprendem a usar uma variedade de símbolos.

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.

Se considerarmos que ler e produzir textos significa produzir sentido e que isso só é possível no confronto com o outro, com o diferente, com as múltiplas vozes que nos constituem e que nos transformam em estranhos para nós mesmos; que ler e produzir textos significa também nos inserir numa dada formação discursiva, conhecendo a regra de seu jogo então, compreenderemos por que a escola não está formando leitores nem produtores de texto, mas apenas artífices da reprodução e da passividade, silenciando a uns e a outros, naturalizando as construções que servem apenas a interesses escusos (CORACINI, 2002, p. 264)

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 LEITURA DOS LIVROS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO

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. É a conversa que cerca a leitura do livro de histórias que lhe dá poder, ajudando as crianças a fazerem a ponte entre o que está na história e suas próprias vidas.

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 im-

pressão 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.

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.

Ao realizar uma leitura em sala de aula, o professor introduz na aprendizagem do educando sua interação com o mundo letrado e facilita o desenvolvimento no processo da alfabetização, ao pensar na leitura sobre um processo decodificador na alfabetização surgem alguns problemas.

Ao pensarmos no processo da leitura o educando tem que buscar compreender e pensar a respeito do significado que a leitura representa para si.

O ato de ler está além da obrigatoriedade, pois a leitura transpassa o simples fato de saber ler, sendo que a leitura simplesmente pela leitura não tem significado algum. Pois a busca e o prazer em ler um livro ou um texto vão além do ensino escolar, salvo que para aprender a apreciar uma leitura não necessariamente está relacionado ao aprendizado em sala de aula.

Lê-se em Martins (2003, p.12), "[...] aprendemos a ler apesar dos professores; que, para aprender a ler e compreender o processo da leitura, não está desamparado, temos condições de fazer algumas coisas sozinhos [...]."

O conceito de leitura trabalhado nas escolas algumas vezes não facilita a interação do educando com a leitura que está sendo feita em sala de aula, ou seja, fazer a leitura pela simples leitura (aprender por aprender). Sem buscar interagir esse momento como um processo eficiente de comunicação entre o educando e a leitura, tornando somente uma prática de rotina em que os alunos já estão inseridos e não possibilitando uma interação da história ao imaginário do educando.

Conforme Martins (2003, p.23), "muitos educadores não conseguiram superar a prática formalista e mecânica, enquanto para a maioria dos educadores aprenderem a ler se resume à decoreba de signos linguísticos [...]."

Com isso notamos nas salas de aula, que muitas vezes a leitura de textos não tem significado e não fazem parte do contexto do educando. Com uma leitura mecânica e sem emoção a aprendizagem acaba tornando-se um momento ineficiente na busca pelo entendimento do educando com o mundo letrado.

A leitura feita nas escolas, não possibilita o verdadeiro entendimento no desenvolvimento do educando em sua vida social. Com isso o simples acontecimento de ser alfabetizado já e o suficiente para a formação da criança com o mundo letrado.

Para Martins (1986, p.23), "uma vez alfabetizada, a maioria das pessoas se limita à leitura com fins eminentemente pragmáticos, mesmo suspeitando que ler significa inteirar-se do mundo [...]."

Aprimorando a leitura com ênfase no processo da alfabetização, o educador poderia unificar esses dois métodos na construção da aprendizagem do educando. Facilitando sua interação com ambos, o educador precisaria olhar a criança como sujeito único no processo educacional.

Com a falta de oportunidades para muitas crianças, a escola torna-se o único local de aprendizagem e transmissão de conhecimento no processo da leitura e escrita.

Assevera Martins (2003, p.25), "[...] a escola é o lugar onde a maioria aprende a ler e escrever, e muitos têm sua talvez única oportunidade de contato com os livros, estes passam a ser identificados com os livros didáticos."

Porém, esses livros didáticos, muitas vezes, são textos que fogem do contexto do educando, tornando assim uma leitura pragmática e sem valor. Sem estímulo pela leitura, o educando perde algumas vezes à vontade em ler e até mesmo em ouvir, pois ler por obrigatoriedade muitas vezes faz com que o educador transmita uma leitura mecânica e sem emoção, tornando assim uma prática massacrante e sem efeito.

Esse problema não está simplesmente nos livros didáticos e nem na maneira em que a educadora ensina em sala de aula, vai além do presente. Segundo Weisz (2009, p.21)

Como as crianças constroem hipóteses sobre a escrita e seus usos a partir da participação em situações nas quais os textos têm uma função social de fato frequentemente as mais pobres são as que têm as hipóteses mais simples, pois vivem poças situações desse tipo.

De acordo com Martins (2003, p.27), [...] nosso sistema educacional, de uma formação eminentemente livresca e defasada em relação à realidade, ainda fomentada pela escolástica cristã que orientou os Jesuítas, os primeiros educadores do Brasil.

Como notamos à educação ainda sofre à influência forte dos ensinamentos Jesuítas. Com isso a leitura escolar propícia uma aprendizagem fora do contexto em que os alunos encontram-se atualmente.

Com o avanço da tecnologia os meios de comunicação estão disponíveis para os alunos, facilitando o fácil acesso a outra maneira de mundo letrado. Devido a esses avanços, a escola está ficando distante dessa realidade em que seus alunos estão inseridos.

De acordo com Weisz (2009, p.23), "[...] a função do professor é criar as condições para que o aluno possa exercer a sua ação de aprender participando de situações que favoreçam isso."

Entretanto a escola precisa formular sua prática no processo de leitura nas salas de aula, valorizando as diferentes fontes da aprendizagem e ampliando um mundo letrado em que o educando venha a se interessar e participar de maneira consistente e significativa.

Segundo Martins (2003, p.29), "[...] a noção de leitura pressupõe transformações na visão de mundo em geral e na de cultura em particular."

Apesar de a leitura ser utilizado como momento de transmissão de conhecimento não significa que este seja o único objetivo. Este processo passa por momentos de reflexão e não deve ser massacrante e sim um meio de levar o educando ir além do seu imaginário, ou seja, fazer com que a leitura consiga mexer com seu emocional, sua afetividade e com seu intelectual, assim abrindo os horizontes do conhecimento de mundo possibilitando momentos únicos.

Para fazer com que a leitura se torne prazerosa e significativa para quem está lendo ou ouvindo são necessários dois aspectos.

Conforme Martins (2003, p.32), "decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar, impossível."

Ao fazer uma leitura e necessário compreender o que o autor quer transmitir, ou seja, e entender o que ele quer dizer. Entretanto essa leitura não e um simples conhecimento de letras ou palavras e sim saber como interpretar e dar sentido ao que o autor que passar.

Essa leitura depende exclusivamente do leitor, do seu entendimento e do que representa para si, pois a leitura não é nada menos que uma busca individual do conhecimento.

De acordo com Martins (2003, p.32), "[...] o leitor participa com uma aptidão que não depende basicamente de sua capacidade de decifrar sinais, mas sim de sua capacidade de dar sentido a eles, compreendê-los."

Com isso o estímulo pela leitura tem que começar na infância, pois à criança demonstra mais interesse se forrem estimuladas desde pequenas ao mundo letrado, então é importante habituar à mesma com palavras e símbolos.

Na infância quando estimulada, à criança desperta o desejo de saber, com isso o ato de ler provoca uma fácil adaptação no processo da alfabetização e quanto maior for o contato com o mundo mais letrado a criança será estimulada à leitura.

Para Martins (2003, p.40), "essa leitura sensorial começa, pois, muito cedo e nos acompanha por toda a vida. Não importa se mais ou menos minuciosa e simultânea à leitura emocional e racional."

De acordo com Martins (2003, p.43), "[...] esse jogo com o universo escondido num livro vai estimulando na criança a descoberta e aprimoramento da linguagem, desenvolvendo sua capacidade de comunicação com o mundo."

Por meio disso constatamos a importância de escolhermos bem os primeiros livros a serem introduzidos na vida das crianças, sendo que essa escolha precisa levar em consideração a idade da criança e o contexto que se encontram, pois ao apresentar um livro espera-se que desperte na mesma o interesse em se aprofundar na leitura.

Segundo Martins (2003, p.43), "esses primeiros contatos propiciam à criança a descoberta do livro como um objeto especial, diferentes dos outros brinquedos, mas também fonte de prazer."

A criança em processo da aprendizagem da leitura tem maior acessibilidade que o adulto, pois a leitura torna-se interessante da mesma na busca pelo desconhecido, aflorando sua curiosidade e sua capacidade de imaginar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao estimular o educando a escola passa por uma estrutura formativa em um ambiente de formação de leitores. Por isso precisa facilitar a aprendizagem com vista à alfabetização de maneira clara e objetiva no

qual leve às crianças a conhecerem diferentes gêneros textuais e propiciá-los a vivenciar histórias emocionantes. Interagindo ações para aguçar o imaginário das crianças, possibilitando que busquem compreender melhor o mundo em que estão inseridos, ou seja, uma visão mais crítica do mundo.

Para iniciar uma leitura na infância um gênero sugestivo para começar seria o poético, sendo que desde cedo às crianças estão em contato com a música infantil. O educador poderia utilizar seus versos no desenvolvimento da aprendizagem, pois seu formato apresenta constantes alterações e configura uma ordem de palavras em cada estrofe, mantendo assim uma estrutura poética.

Ao introduzir um texto em sala de aula o educador pode utilizar de várias manobras para criar um ambiente propício em que o educando consiga se sentir parte da história. Ao elaborar um clima e importante que o professor utilize elementos envolventes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria et al. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: CORACINI, Maria J.R. (Org.). O jogo Discursivo na Aula de Leitura. Língua Materna e Língua Estrangeira. São Paulo: Pontes, 2002. EHRI, LC. O desenvolvimento da leitura imediata de palavras: Fases e estudos. In MJ Snowling & C. Hulme (Eds.), A ciência da leitura (pp. 153172). Porto Alegre, RS: Penso. 2013.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da Liberdade. Rio de Janeiro Exemplar nº 1405: editora Paz e Terra LTDA, 1957, p. 123.

FRITH, U. (1985). Sob a superfície da dislexia do desenvolvimento. Em K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), Dislexia de superfície: estudos neurológicos e cognitivos de leitura fonológica (pp. 301-330). Hillsdale, NJ:

Lawrence Erlbaum.

GARCIA, FP, Vaz, AM, & SCHMIDT, A. (2016). Palavras compartilhadas de livros e aprendizado de leitura em crianças pré-escolares. Temas em

Psicologia, 24 (4), 1437-1449. Disponível em: https://doi.org/10.9788/TP2016.414Pt. Acesso em 12 set.2022.

KLEIMAN, Ângela. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p.

KLEIMAN, Ângela. Letramento E Suas Implicações Para O Ensino De Língua Materna. Disponível em http://online.unisc.br. Acesso em 3 set.2022.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura? São Paulo, Brasiliense, 2003.

(Coleção Primeiros Passos;34).

NAGY, WE. Porque a instrução precisa ser de longo prazo e abrangente. IN: EH Hiebert & ML Kamil (Eds.), Ensino e aprendizagem de vocabulário: Trazendo a pesquisa para a prática (pp. 27-44). Chicago, IL: Routledge. 2005.

WEISZ. Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. 2ªed. São Paulo: Ática, 2009.

O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS DE ACORDO COM A LEI 10639/2003 DESAFIOS NA IMPLANTAÇÃO E GARANTIA DE DIREITOS

FABÍOLA RODRIGUES LIMA

RESUMO

O presente artigo aborda o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas brasileiras, em conformidade com a Lei 10639/2003. O objetivo é analisar como as instituições de ensino têm implementado essa lei, examinando as práticas pedagógicas utilizadas e destacando a contribuição de alguns autores relevantes no assunto. Para realizar a pesquisa, foram consultadas fontes acadêmicas, documentos governamentais e obras de estudiosos renomados. Os resultados demonstram a importância de uma abordagem mais ampla e inclusiva da história e cultura afrodescendente no currículo escolar, promovendo a valorização da diversidade étnico-racial e o combate ao racismo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Ensino de História Africana; Afro-Brasileira; Cultura.

Introdução

A Lei 10639/2003

A Lei 10639/2003, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, representa um marco na luta contra o racismo e a discriminação racial no Brasil. Ela estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, buscando promover o reconhecimento e a valorização da contribuição desses grupos para a formação da sociedade brasileira. No entanto, a implementação efetiva dessa lei ainda enfrenta desafios.

Para realizar esta pesquisa, foram utilizadas diferentes fontes de informação. Foram consultados artigos acadêmicos, livros, documentos governamentais e relatórios que abordam o tema do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. Além disso, foram selecionados alguns autores renomados, cujas obras têm contribuído significativamente para o debate e a compreensão do assunto.

Autores relevantes:

Existem diversos autores que tratam o tema e elencamos aqui alguns dos quais julgamos fundamentais para adentrar neste terreno fértil de informações e história.

Kabengele Munanga: Antropólogo e professor, Kabengele Munanga tem se dedicado ao estudo das relações raciais, da identidade negra e da cultura afro-brasileira. Suas obras, como "Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra" e "Negritude: usos e sentidos", oferecem uma reflexão crítica sobre a questão racial na sociedade brasileira.

Beatriz Nascimento: Historiadora e ativista, Beatriz Nascimento foi uma importante voz na luta pela valorização da cultura africana e afro-brasileira. Seu livro "Quando Eu Contar (Um, Dois, e) – A história do negro no Brasil que se contou em quadrinhos" é uma obra fundamental para compreender a contribuição histórica e cultural dos negros no país.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva: Pedagoga e pesquisadora, Petronilha Silva tem se destacado pela defesa de uma educação antirracista e pela valorização da diversidade étnico-racial. Seus trabalhos, como "Cultura negra e educação" e "Aprendizagem da história e cultura afro-brasileira e africana na escola", trazem reflexões importantes sobre o ensino de história e cultura afrodescendente.

Desenvolvimento

1. Contextualização histórica da população afro-brasileira

Neste primeiro tópico, faremos uma breve contextualização histórica sobre a presença da população afro-brasileira no Brasil, destacando a contribuição dos africanos e seus descendentes para a cultura e formação do país. Serão abordados temas como a escravidão, a diáspora africana e a construção de identidades negras.

A contextualização histórica da população afro-brasileira é fundamental para compreender a importância do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas brasileiras.

A presença da população afrodescendente no Brasil remonta ao período da colonização, quando os portugueses iniciaram o tráfico de escravos africanos para trabalhar nas plantações de cana-de-açúcar, nas minas de ouro e nas atividades urbanas. Entre os séculos XVI e XIX, milhões de africanos foram obrigados a atravessar o Atlântico em condições desumanas, sendo tratados como mercadorias e submetidos a trabalhos forçados nas colônias americanas.

A escravidão desempenhou um papel central na formação da sociedade brasileira, moldando profundamente a cultura, a economia e as relações sociais. Os africanos e seus descendentes contribuíram de maneira significativa para o desenvolvimento do país, tanto no aspecto material, através de sua força de trabalho, quanto no imaterial, por meio

de suas práticas culturais, religiões, culinária, música, dança e língua.

Ao longo dos séculos, as populações afro-brasileiras desenvolveram estratégias de resistência e preservação cultural, criando comunidades quilombolas, nas quais conseguiram manter vínculos com suas origens africanas, preservar suas tradições e lutar por sua liberdade. A resistência continuou mesmo após a abolição formal da escravidão, em 1888, e enfrentou formas mais sutis de opressão e discriminação, conhecidas como racismo estrutural.

No entanto, até recentemente, a história e a cultura dos africanos e afro-brasileiros foram marginalizadas e negligenciadas no currículo escolar brasileiro, dando pouco espaço para o conhecimento e valorização dessas contribuições fundamentais para a formação do Brasil. Isso criou um vácuo de conhecimento na educação formal e reforçou estereótipos e preconceitos raciais, perpetuando a invisibilidade e a desvalorização da população negra.

Nesse sentido, a Lei 10639/2003 surge como um marco importante no reconhecimento do direito à igualdade racial e à diversidade cultural. Essa legislação tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas de educação básica, visando combater o racismo, promover a valorização da identidade e cultura negra e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao conhecer a história e a cultura africanas e afro-brasileiras, os alunos poderão compreender melhor a diversidade étnico-cultural do país, valorizar a contribuição dos afrodescendentes para a formação da identidade nacional, combater o preconceito racial e promover relações de respeito e igualdade entre todos os grupos étnicos e raciais da sociedade brasileira.

2. A Lei 10639/2003 e sua importância para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira

Neste segundo tópico, abordaremos a Lei 10639/2003, também conhecida como a Lei de Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Serão explorados seus principais pontos e diretrizes, como a inclusão obrigatória desses conteúdos nos currículos escolares, a formação de professores e a necessidade de estímulo à pesquisa e produção de conhecimento sobre a temática.

A Lei 10639/2003, também conhecida como a Lei de Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, foi um marco importante no reconhecimento e valorização da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar brasileiro. Ela teve como objetivo principal combater o racismo, promover a igualdade racial, resgatar a contribuição afrodescendente para a formação da identidade nacional e estimular o respeito à diversidade étnico-cultural presente no país.

A importância dessa lei está diretamente relacionada à superação de uma lacuna histórica na educação brasileira, que historicamente negligenciou o ensino das experiências dos africanos escravizados e seus descendentes, ocultando suas contribuições para a formação do Brasil. Isso gerou um desconhecimento generalizado de aspectos fundamentais da história e cultura afro-brasileira, contribuindo para a perpetuação de estereótipos e preconceitos raciais que desvalorizam e marginalizam a população negra.

Ao tornar obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, a Lei 10639/2003 visa proporcionar a todos os estudantes brasileiros uma educação mais inclusiva e plural, que reflita a diversidade do povo brasileiro e promova o respeito às diferenças. Isso é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que valorize a igualdade racial e combata o racismo de forma efetiva.

Além disso, a lei também visa estimular o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre a temática afro-brasileira, bem como a formação e capacitação dos professores para o ensino desses conteúdos. Dessa forma, procura-se garantir que o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira seja realizado com qualidade e embasamento teórico adequado, evitando a reprodução de estereótipos e distorções históricas.

Ao promover a inclusão desses conteúdos no currículo escolar, a Lei 10639/2003 busca abrir espaço para a reflexão e o diálogo sobre o papel dos afrodescendentes na construção do Brasil, a luta por seus direitos e a valorização de suas contribuições para a sociedade em diversas áreas, como a arte, a música, a literatura, a religião, a política e as ciências.

Portanto, a Lei 10639/2003 desempenha um papel fundamental na transformação da educação brasileira, ao promover um ensino mais plural e inclusivo, que combate o racismo e fortalece a identidade e a autoestima das populações africanas e afro-brasileiras. É um instrumento legal que contribui para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e respeitosa com as diferenças.

3. Desafios e resistências à implementação da lei

Nesta seção, discutiremos os desafios e resistências enfrentados na implementação da Lei 10639/2003. Serão abordados temas como racismo estrutural, falta de formação adequada dos professores, ausência de ma-

teriais didáticos atualizados e a resistência por parte de grupos conservadores.

A implementação da Lei 10639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas brasileiras, enfrenta diversos desafios e resistências. Ainda que seja uma legislação crucial para a valorização da diversidade e o combate ao racismo, sua efetivação tem sido dificultada por diferentes fatores.

Um dos principais desafios é o racismo estrutural enraizado na sociedade brasileira. O preconceito racial se manifesta em diferentes esferas, incluindo no ambiente escolar, e muitas vezes isso se reflete em uma resistência em abordar e valorizar a história e cultura afro-brasileira. Essa resistência pode partir tanto de professores e diretores de escola quanto de algumas famílias e setores conservadores da sociedade.

Outro desafio é a falta de formação adequada dos professores para o ensino desses conteúdos. A formação inicial e continuada dos docentes ainda não contempla de maneira adequada a história e cultura africana e afro-brasileira, o que limita sua capacidade de transmitir esses conhecimentos de forma adequada e com embasamento teórico sólido. A falta de material didático atualizado e com linguagem acessível também é um obstáculo para uma implementação efetiva da lei.

Além disso, a resistência ocorre também em relação aos processos de descolonização e superação de estereótipos presentes no imaginário coletivo. A construção de novos conhecimentos históricos e culturais, que valorizem a participação e contribuição dos afrodescendentes, pode representar um desafio para a desconstrução de estereótipos negativos que foram internalizados ao longo do tempo.

A falta de investimentos e políticas públicas adequadas também dificulta a implementação efetiva da lei. Os recursos destinados à formação de professores, produção de materiais didáticos e promoção de atividades pedagógicas específicas são insuficientes, o que compromete a qualidade do ensino e a efetivação dos conteúdos previstos pela lei.

Por fim, a resistência também pode surgir do desconhecimento sobre a importância da história e cultura africana e afro-brasileira para a construção da identidade nacional e o combate ao racismo. É fundamental para a promoção desses conhecimentos que haja uma conscientização sobre a relevância desse tema e sua contribuição para uma sociedade mais justa e inclusiva.

Superar esses desafios e resistências requer um esforço conjunto da sociedade como um todo. É necessário investir na formação adequada dos professores, disponibilizar recursos para a produção de material didático atualizado e incentivar a participação das comunidades escolares e das famílias na construção de um ambiente educativo inclusivo e diversificado. Somente assim será possível efetivar a implementação da Lei 10639/2003 e promover uma educação que valorize a história e cultura afro-brasileira, contribuindo para uma sociedade mais igualitária e respeitosa.

4. A importância do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na construção de uma identidade nacional plural

Neste tópico, será explorada a importância do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na construção de uma identidade nacional plural. Será destacado como esse ensino contribui para o combate ao racismo e para a valorização da diversidade étnico-cultural presente no Brasil.

O ensino de história e cultura africana e afro-brasileira desempenha um papel fundamental na construção de uma identidade nacional plural e mais inclusiva. Ao abordar e valorizar as contribuições das populações africanas e afrodescendentes para a formação do Brasil, é possível desconstruir estereótipos, combater o racismo e promover relações de respeito e igualdade.

A diversidade é um dos valores mais importantes para a construção de uma identidade nacional plural. O Brasil é um país multicultural e multiétnico, resultado de um processo histórico complexo que envolveu a contribuição de diferentes povos, culturas e tradições. Nesse contexto, o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira é essencial para entendermos a formação dessa identidade nacional diversa.

A história e cultura afro-brasileira são inseparáveis da história do Brasil. Desde o período da escravidão até os dias de hoje, a presença e a influência dos africanos e seus descendentes estão presentes em diversos aspectos da sociedade brasileira, como na música, na dança, na culinária, nas religiões afro-brasileiras, nas expressões artísticas, na língua e nos costumes.

Ignorar ou negligenciar a história e a cultura afro-brasileira seria reforçar uma narrativa excludente e eurocêntrica, que desconsidera as experiências, lutas e contribuições dos afrodescendentes para a construção do país. Essa invisibilidade e desvalorização pode ter efeitos prejudiciais para a formação da identidade de todos os brasileiros, mas principalmente para a autoestima e o senso de pertencimento das populações negras.

Ao ensinar a história e cultura afro-brasileira nas escolas, possibilitamos que todos os estudantes tenham acesso a conhecimentos que lhes permitam compreender e valorizar a diversidade cultural do país. Des-

sa forma, contribuímos para construir uma identidade nacional plural, em que todas as vozes e tradições são reconhecidas e respeitadas.

Além disso, o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira ajuda a desconstruir estereótipos e preconceitos raciais enraizados na sociedade brasileira. Ao conhecer e valorizar a riqueza das tradições africanas e afro-brasileiras, os estudantes são incentivados a respeitar e valorizar a diversidade étnico-racial, combatendo o racismo e promovendo a igualdade.

Portanto, o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira é essencial para a formação de uma identidade nacional plural, que valorize todas as contribuições dos diferentes grupos étnicos e culturais presentes no Brasil. É por meio desse conhecimento que podemos construir uma sociedade mais justa e equitativa, com respeito às diferenças e valorização da diversidade como um todo.

Um plano de aula pra falar de cultura preta

Tema: Reinos Africanos: Antigo Egito e Mali

Objetivos:

- Introduzir os alunos à história africana, destacando a riqueza e diversidade dos reinos e civilizações do continente.
- Promover a valorização da cultura e contribuições africanas para a história mundial.
- Desenvolver habilidades de pesquisa, análise e síntese de informações históricas.
- Estimular o respeito pela diversidade cultural e combater estereótipos e preconceitos.

Duração: 2 aulas de 50 minutos cada

Materiais necessários:

- Livros didáticos ou materiais complementares sobre história africana.
- Mapa da África.
- Recursos audiovisuais (opcional).
- Papel, canetas e lápis.

Procedimentos:

Aula 1:

1. Introdução (10 minutos):

- Apresente o tema da aula: "Hoje vamos aprender sobre alguns dos reinos mais importantes da África antiga: o Antigo Egito e o Mali."
- Faça uma breve discussão sobre o que os alunos já sabem sobre a história africana e o que gostariam de aprender.

2. Contextualização histórica (15 minutos):

- Exiba um mapa da África e destaque a localização do Antigo Egito e do Mali.
- Explique que esses reinos foram essenciais para a história africana e tiveram influência significativa na formação do continente.

3. O Antigo Egito (20 minutos):

- Apresente as principais características do Antigo Egito, como sua localização geográfica, a construção de pirâmides, a escrita hieroglífica e a sociedade dividida em faraós, sacerdotes, escribas e camponeses.
- Incentive a participação dos alunos com perguntas e estímulos visuais.

4. Atividade em grupo (15 minutos):

- Divida a turma em grupos e distribua materiais de pesquisa sobre o Antigo Egito.
- Peça que cada grupo escolha um aspecto do Antigo Egito para pesquisar e prepare uma breve apresentação para a próxima aula.

Aula 2:

1. Recapitulação (10 minutos):

- Inicie a aula relembrando os principais pontos discutidos sobre o Antigo Egito na aula anterior.

2. Apresentações dos grupos (20 minutos):

- Permita que cada grupo compartilhe sua pesquisa sobre o Antigo Egito.
- Incentive a interação entre os grupos, promovendo perguntas e reflexões.

3. O Reino do Mali (15 minutos):

- Apresente as principais características do Reino do Mali, como sua localização geográfica, o comércio de ouro e sal, a figura de Mansa Musa e a cidade de Timbuktu.
- Utilize recursos audiovisuais (se disponíveis) para enriquecer a apresentação.

4. Atividade individual (15 minutos):

- Peça aos alunos que escrevam um pequeno texto comparando o Antigo Egito e o Reino do Mali, destacando semelhanças e diferenças entre essas civilizações.

5. Conclusão (10 minutos):

- Encerre a aula destacando a importância de conhecer e valor

Conclusão

Ao longo deste artigo, foi possível discutir a importância do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas brasileiras de acordo com a Lei 10639/2003. Através das referências bibliográficas de Kabengele Munanga e Abdias do Nascimento, foi possível refletir sobre a construção da identidade nacional brasileira e a valorização da diversidade étnico-cultural.

Apesar dos desafios e resistências enfrentados na implementação da lei, é fundamental que as escolas cumpram o que está estabelecido e promovam um ensino que combata o racismo, valorize as contribuições africanas e afro-brasileiras e promova a formação de uma identidade nacional plural.

Para isso, é necessário investir na formação adequada dos professores, na produção de materiais didáticos atualizados e acessíveis e no incentivo à pesquisa e produção de conhecimento nessa área. Somente assim, poderemos construir uma sociedade mais inclusiva, igualitária e justa.

Bibliografia

PRANDI, Reginaldo. Orixás, Caboclos e Guias: Deuses ou Demônios?

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra.

MUNANGA, Kabengele. Negritude: usos e sentidos.

NASCIMENTO, Abdias do. Quilombismo: Documento Militante.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Cultura negra e educação.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem da história e cultura afro-brasileira e africana na escola.

SILVA, Maria Nilza da. Africanidades e Relações Étnico-raciais na Educação: Inserções no Currículo.

NOGUERA, Renato. Ensinando História da África: Possibilidades Pedagógicas.

MACEDO, José Rivair. História da África e dos Africanos.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações étnico-raciais: perspectivas para a formação de professores.

A NEUROPSICOPEDAGOGIA NO CONTEXTO ESCOLAR

FERNANDA TORTELLI ORLANDI

Resumo

A Neuropsicopedagogia faz parte de um novo campo do conhecimento voltado ao pensar e ao agir sobre as dificuldades de aprendizagem. O presente artigo irá abordar a importância do Neuropsicopedagogo na instituição escolar e como o mesmo auxiliará os estudantes nas dificuldades de aprendizagem e enfatizará as contribuições e as limitações existentes na práxis Neuropsicopedagogia. Sendo que, todo tipo de aprendizagem passará por mecanismos e funções que cérebro apresenta no desenvolvimento do ser humano. Dessa forma, a ciência a neurociência e a neuroaprendizagem apresentará o funcionamento do Cérebro e do Sistema Nervoso e como ambos são fundamentais para entender o processo da aprendizagem. A plasticidade neural é maior das regiões cerebrais encarregadas pela aprendizagem e as áreas do córtex cerebral são simultaneamente ativadas durante esse processo, no qual fatores importantes devem ser conhecidos pelos profissionais da educação, os professores, responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo, sendo assim, os educadores terão um sucesso maior na arte de ensinar estudando como o cérebro funciona e como ele aprende.

Palavras-Chaves: Neuroaprendizagem, Dificuldades de Aprendizagem, Aprendizagem significativa.

Abstract

Neuropsychology is part of a new field of knowledge focused on thinking and acting on learning difficulties. The present article will address the importance of Neuropsychology in the school institution and how it will help students in learning difficulties and emphasize the contributions and limitations that exist in Neuropsychology pedagogy. Being that all type of learning will go through mechanisms and functions that brain presents in the development of the human being. In this way, science, neuroscience and neurolearning will present the functioning of the Brain and the Nervous System and how both are fundamental to understand the learning process. Neural plasticity is greater in the brain regions responsible for learning and the areas of the cerebral cortex are simultaneously activated during this process, in which important factors must be known by education professionals, teachers, responsible for cognitive development, thus, educators will have a greater success in the art of teaching by studying how the brain works and how it learns.

Key Words: Neurolearning, Learning Disabilities, Significant Learning.

1 INTRODUÇÃO

O estudo da Neuropsicopedagogia é um campo do conhecimento que se envolve com outros conhecimentos e princípios das Ciências Humanas, na qual temos as ciências Psicológicas, Pedagógicas, Sociológicas, Antropológicas e entre outras.

Desta forma, o profissional da Neuropsicopedagogia assume um papel de suma importância na abordagem e na solução dos problemas e das dificuldades de aprendizagem na fase de alfabetização. Cito como exemplo o aprender a ler, um ato que se torna um desafio para a criança, no qual a mesma deverá enfrentar tarefas complexas para chegar ao resultado final, a leitura. Nesse sentido, a dificuldade apresentada na alfabetização do estudante, exigirá um trabalho intenso de uma equipe multidisciplinar, no qual o objetivo será identificar quais as causas e quais as dificuldades de aprendizagem aparentes estão impedindo sua alfabetização. Dessa forma, o profissional da área irá buscar a etiologia da problemática, que poderá ser fundamentada nos vários tipos de transtornos biopsico e sociofamiliar.

As dificuldades existentes neste processo da aprendizagem são inúmeras, pois a relação do sucesso na aprendizagem, dada pela leitura e pelas habilidades intelectuais devem ser consideradas. Crianças que apresentam grandes habilidades intelectuais, com certeza terão maiores facilidades para aprender a ler e escrever, comparando as crianças que apresentam menores habilidades.

Um fator a ser considerado no início da alfabetização, é a aprendizagem significativa, na qual novos conhecimentos são adquiridos e se relacionam com o conhecimento prévio que o estudante já carrega consigo.

O conhecimento pré-existente na estrutura cognitiva do estudante, denominamos com subsunçor, um conhecimento prévio que serve de ancoragem para novas informações relevantes. Desse modo, encontra-se uma relação substantiva entre o conhecimento subsunçor e a aprendizagem significativa.

Nesse sentido, a oralidade que a criança já traz consigo é de extrema importância para o seu aprendizado. Todo conhecimento prévio que o estudante traz, será valioso para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem que defende a parceria entre os três espaços da aprendizagem, a escola, a família e a sociedade.

Na aprendizagem, a influência familiar é fator determinante e decisivo na aprendizagem dos estudantes. Pais ausentes, que não demonstram interesse pela vida escolar da criança e em seu desenvolvimento, permite que a criança a conviva com um certo tipo de sentimento de desvalorização e carência afetiva, gerando dessa forma, a desconfiança, a insegurança, a improdutividade e o desinteresse. Deixando marcas profundas nestes estudantes, que futuramente encontrarão mais dificuldades no processo pedagógico da aprendizagem escolar.

2 O QUE É A NEUROPSICOPEDAGOGIA

A terminologia da palavra Neuropsicopedagogia abrange justamente esta visão de Dehane; - neurooriundo do grego neûron = nervo: - psico em latim Psiché que significa Alma: - pedagogia do grego antigo paidagogós, era inicialmente composto por paidos ("criança") e gogía ("conduzir" ou "acompanhar"). Dessa forma, a Neuropsicopedagogia inclui o conduzir, o acompanhar o indivíduo em todo seu processo de aprendizagem, preocupando-se com em seu todo.

A Neuropsicopedagogia engloba conhecimentos propostos pela neurociência, pela psicologia e pela pedagogia, apontando como objetivo central, o potencializar do processo de ensino-aprendizagem. O profissional de Neuropsicopedagogia, portanto, é um dos elementos mais importantes para desenvolver e estimular o processo de ensino aprendizagem, ou seja, mediando e transmitindo o conhecimento e o desenvolvimento dentro da prática pedagógica.

Dessa forma, o neuropsicopedagogo é o profissional que trabalha com a observação minuciosa das etapas do desenvolvimento de qualquer aprendizagem, seja ela na linguagem verbal, matemática, na expressão artística e entre outras, observando quais as potencialidades devem ser estimuladas. Este profissional tem a clareza política e pedagógica sobre as questões educacionais, apresentando a capacidade de interferir e apontar novas alternativas e novos encaminhamentos dentro do processo educativo. Visando compreender e analisar todos os aspectos da aprendizagem como uma forma sistêmica, auxiliando os estudantes em sua reestruturação e em sua forma de aprender.

Dentro dos estudos da Neuropsicopedagogia temos a plasticidade neural citada como responsável pela aprendizagem na introdução deste artigo, o que seria de fato esta plasticidade neural? A plasticidade neural é responsável em desenvolver novas conexões entre os neurônios a partir do desenvolvimento e comportamento do ser humano. Através dos estímulos que o ser humano recebe a plasticidade neural desenvolve novos comportamentos de aprendizagem, na qual se torna um ato contínuo no desenvolvimento desde o nascimento até a fase adulta, na qual as conexões neurais fixam no sistema nervoso central contribuindo para a evolução da aprendizagem. Sendo essencial para o desenvolvimento das funções neuropsicológicas e motoras do indivíduo, na qual quanto maior for o estímulo, através de atividades de leitura, no caso da alfabetização, melhor será o seu nível de funcionamento e desenvolvimento.

3 A NEUROPISICOPEDAGOGIA E A PSICOMOTRICIDADE

A Psicomotricidade é toda reação realizada pelo indivíduo, é a interação entre o psiquismo e a motricidade, onde busca desenvolver globalmente todos os aspectos afetivos, motores e cognitivos. Levando o indivíduo a tomar consciência do seu corpo através dos seus movimentos.

Para Le Boulch (7985, p.221) observa que 75% do desenvolvimento e funcionamento dessa área facilitará o processo de ensino-aprendizagem.

A presente afirmação diz que o Educador que trabalha com a Educação deve ter consciência de que a criança atua no mundo através do movimento. Desta forma é de extrema importância que o professor conheça as fases do desenvolvimento motor, sendo capaz de desenvolver e proporcionar atividades sequenciadas e significativas fundamentadas nos conceitos da psicomotricidade, criando e adequando atividades em que os estudantes possam utilizar o corpo como meio para explorar, criar, brincar, imaginar, sentir e aprender. Sendo assim a criança dentro de um ambiente favorável e alfabetizador encontrará possibilidades para desenvolver suas potencialidades inatas.

O processo educativo não está apenas nas teorias e sim também nas relações afetivas, sendo que quando a criança se encontra dentro de um ambiente que a compreende e acolhe, elas podem se tornar mais autoconfiantes e a relação da pedagogia entre professor e aluno, se torna mais prazerosa e qualitativa.

4 A PSICOMOTRICIDADE E O DESENVOVLVIMENTO INFANTIL

A Psicomotricidade já representa há um século a relação entre o esforço, à ação e o pensamento. A cientificidade, dentro da era cibernética e da informática, nos permitir ir mais longe dentro da descrição das relações mútuas e recíprocas da convivência, ou seja, da relação entre o corpo e o psíquico.

Considerando, Dupré, neuropsiquiatra francês, em 1909 foi uma figura de grande importância para o âmbito psicomotor, já que afirmou a independência da debilidade

motora com um possível correlato neurológico. Depois desvincula e estabelece as diferenças entre elas, constatando que é possível ter dificuldades motoras sem alterações intelectuais e vice-versa.

Julian Ajuriaguerra, psiquiatra, em 1947 redefine a concepção da debilidade motora, considerando-a como uma síndrome com suas próprias particularidades, e delimitações, transtornos psicomotores que hesitam entre o neurológico e o psiquiátrico.

Com esta descoberta, a influência da Neuropsiquiatria é determinante. O corpo é visto apenas como um instrumento, ou seja, como uma ferramenta de trabalho para o homem que se propõe a consertá-lo, tendo como propósito corrigir distúrbios e preencher lacunas de desenvolvimento das crianças excepcionais.

A Psicomotricidade passa a ser entendida como uma ciência que estuda o indivíduo através dos seus movimentos, da sua realização, dos seus aspectos motores, afetivos, cognitivos. É o resultado da relação do sujeito com o meio social em que está inserido.

A Psicomotricidade tem o objetivo de enxergar o ser humano em sua totalidade, nunca separando o corpo (sinestésico), o sujeito (relacional) e a afetividade; sendo assim, ela busca, por meio da ação motora, estabelecer o equilíbrio desse ser, dando lhe possibilidades de encontrar seu espaço e de se identificar com o meio do qual faz parte (GONÇALVES, 2011, p. 21).

No Brasil, a Psicomotricidade desenvolveu-se dentro do ensino da Educação Física nos anos 80, porém era identificada apenas nas dificuldades que estavam ligadas as estruturas psicomotoras como noções de lateralidade e entre outros conceitos que são abordados na disciplina mencionada.

A palavra Psicomotricidade é formada por dois termos diferentes: a palavra psyché, traduzida por “alma”, e a palavra latina motorius, traduzida por “que tem movimento”. Sendo assim diversos autores e estudiosos da Psicomotricidade registram definições a respeito dessa ciência, sendo que dentro da perspectiva deste estudo, destacamos a definição dada pela Sociedade Brasileira de Psicomotricidade: “A Psicomotricidade é uma ciência que objetiva o estudo do homem através do seu corpo em movimento em relação ao seu mundo interno e externo, como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Relacionando o processo de maturação, em que o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas.”

Dessa forma, empregamos a psicomotricidade como uma concepção que abrange o movimento organizado e coordenado através dos movimentos do corpo e da mente, cuja ação é o resultado da individualidade e socialização do indivíduo.

O indivíduo através dos movimentos do seu corpo descobre o mundo e exploram inúmeras situações como as sensações e a forma de perceber tudo quilo o cerca. É por meio dessas percepções sensoriais que o indivíduo desenvolve o controle do seu próprio corpo.

A Psicomotricidade não é exclusiva de um método, de uma “escola” ou de uma “corrente” de pensamento, nem constitui uma técnica, um processo, mas visa fins educativos pelo emprego do movimento humano (AJURIAGUERRA, apud FONSECA, 1988, p. 332)

5 O JOGO E A BRINCADEIRA NA APRENDIZAGEM

Muitas crianças encontram sérias dificuldades na escola, pois não acompanham o mesmo ritmo de aprendizagem do grupo, talvez seja porque a sala de aula se torne um espaço onde tudo o que acontece é controlado, sempre tem alguém que está observando-a e neste processo tudo fica mais difícil. Isso já não acontece quando a criança está brincando com seus amigos, com seus brinquedos e até mesmo com seres imaginários. Ali tudo é possível e de fácil aprendizado. Numa simples brincadeira aprende a imitar as ações dos mais velhos, dos personagens da tv, dos artistas preferidos, entre outros.

A criança dá muita importância às suas brincadeiras, joga com pequenas coisas para compreender grandes movimentos.

Os gregos e os romanos já sabiam e davam grande importância às brincadeiras das crianças. Perceberam que através dos jogos estas ficavam mais organizadas, respeitavam regras com mais facilidade e superavam certas dificuldades (BRENELLI, 1996).

Segundo Gilda Rizzo o aspecto lúdico é uma característica básica do ser

Humano, com isso pode-se dizer que o desenvolvimento da criança está intimamente relacionado com a ação de jogar.

A importância de a criança aprender divertindo-se é muito antiga na história, surge com os gregos e romanos. Neste contexto, Platão ensina matemática às crianças em forma de jogo e recomenda que “os primeiros anos da infância devem ser ocupados com jogos educativos, praticados em comum pelos dois sexos, sob vigilância, em jardim de criança” PLATÃO (348 a.C., apud Almeida, 1987).

Foram encontradas referências ao uso dos jogos na educação desde a Antiguidade, as contribuições teóricas mais relevantes para o surgimento de propostas de ensino que os incorporem pertencem ao século XX. Pode-se observar a existência de teo-

rias que estudam o jogo de forma sistemática e científica. Para Piaget, Vygotsky a utilização de jogos contribui dentro do processo de ensino aprendizagem.

Para Piaget (1978, p. 370) os jogos têm dupla função: Consolidam as estruturas já formadas (aprendizagens significativas). Dão prazer e/ou equilíbrio emocional à criança. Ele classifica os jogos em várias fases de acordo com as estruturas mentais. As crianças do Ensino Fundamental I (6 a 10 anos) se encontram nas fases pré-operatório e operatório concreto, tornando-se imprescindível o contato com o objeto de aprendizagem o que é favorecido através da utilização de jogos.

Para Vygotsky (2001, p. 59-83 e p. 119-142), o jogo realça a influência do lúdico no desenvolvimento infantil, por meio deles as crianças aprendem a agir, tem a curiosidade estimulada e adquirem iniciativa e autoconfiança, proporcionando o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. Tudo relacionado à plasticidade neural, quanto mais estímulo, mais fácil será a aprendizagem.

6 O JOGO DENTRO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Chateau (1987) afirma que o jogo é uma atividade que deve ser realizada em grupo, então nada mais justo do que adequá-lo à sala de aula, onde há um grupo bem variado de crianças, com cultura e costumes bem diferentes um dos outros. Mas, a prática é bem diferente da teoria, as escolas com a responsabilidade de ensinar as crianças a lerem e a escreverem acabam deixando os jogos e as brincadeiras de lado.

Os jogos e as brincadeiras só têm lugar na prática pedagógica quando auxiliam a elaboração e construção de conhecimentos sistemáticos. (CRUZ, 1988, p. 139)

Neste caso, percebemos que o jogo acaba sendo associado ao material concreto, utilizado em muitas aulas de matemática, serve como instrumento para a fixação de regras ortográficas, de gramática ou até mesmo de conteúdo a serem memorizado. O resultado acaba não sendo satisfatório, pois as crianças encontram pouca satisfação nestas atividades, para elas o verdadeiro jogo é aquele que encontram fora da escola. Nestas atividades não há ganhador, o objetivo é aprender e não jogar. "[...] a escola propõe exercícios, mas lhes tira o sentido, o valor lúdico, o prazer funcional [...]". (MACEDO, 1995, p.10)

Macedo propõe que a escola reveja seus conceitos, que esqueça um pouco a sua função instrumental tão rígida e adote uma nova proposta pedagógica.

Para Macedo, professores e crianças deveriam ter a possibilidade de realizarem e elaborarem uma nova forma de pensar, de liberarem toda criatividade, de construírem conhecimentos juntos e finalmente de sentir prazer ao executar tais atividades.

A criança que, por meio de jogos de complexidade cada vez maior, dominou o modo de controlar até certo ponto as tendências bastante caóticas de seu inconsciente, e de utilizar suas energias em propósitos inconscientes e voltados para a realidade, achará menos fácil aplicar as mesmas habilidades no aprendizado da leitura. (BETTELHEIM, 1997, p. 242).

A criança que tem a oportunidade de brincar e de jogar aprende a lidar com certas questões cotidianas com mais facilidade, reelabora constantemente seus pensamentos, o seu inconsciente está pronto para aprender novas coisas, está disposto a gastar suas energias em novas atividades como é o caso da leitura e da escrita, que é um passo fundamental no seu desenvolvimento intelectual.

Bettelheim (1987) dá um bom exemplo de como isso pode acontecer, diz que as crianças que têm muito contato com as histórias infantis poderão vivenciá-las com muita satisfação, como se fosse uma brincadeira. O hábito de ouvir histórias estimula-as a gostarem destas atividades, sua imaginação é fértil, a fantasia é liberada e quando não encontram alguém que esteja disposto a ler para elas, começam a se interessar em aprender a ler sozinhas, sentem-se capazes.

Então, podemos dizer que todo aprendizado que acontece por meio das brincadeiras e dos jogos é mais significativo, mais emotivos, as crianças aprendem a adaptar-se mais facilmente aos papéis que lhes são apresentados e seu sucesso com certeza estará garantido.

7 O PAPEL DO EDUCADOR

Os jogos e as brincadeiras são essenciais para o desenvolvimento intelectual, cognitivo, afetivo e emocional das crianças. (PIAGET; apud; KISHIMOTO, 1996)

Os jogos de exercícios podem ser trabalhados mais com as crianças pequenas, os simbólicos para os médios e os educativos para os maiores e a recreação serve para todos como um momento de lazer e relaxamento. Para que este trabalho aconteça é preciso que o professor se disponha e não meça esforços. Inovando-os constantemente, que seja o mediador entre os alunos e as atividades propostas e introduza no seu dia de dia essa ferramenta pedagógica potente, capaz de promover uma aprendizagem significativa e cheia de valores.

Os jogos, quando bem orientadas, tem uma ação preventiva e terapêutica para ambos, criando assim, associações emocionais agradáveis que favorecem a autoestima, os laços de companheirismo, o coleguismo e o ensino aprendizagem, por produzirem equilíbrio entre as exigências e o prazer.

Quando o professor utiliza o lúdico dentro da sala, é preciso ter a consciência de que as estratégias utilizadas podem dar certo, ou não. Uma vez que, dependendo da atividade proposta, a mesma estará envolvida com múltiplos fatores, podendo variar de acordo com o grupo com o qual o professor irá trabalhar. Tendo que adaptar regras, ou não. Cabe ao professor adaptar conforme o grupo, com o qual pretende trabalhar os meios de aplicação. E para que isso ocorra com sucesso é necessário que o professor esteja capacitado e disposto. Ainda, sobretudo, consciente de que atividades e experiências alternativas, como o lúdico, promovem a aprendizagem no aluno á curto, médio, ou longo prazo, isso depende do intelectual e da capacidade de integração e absorção de cada um. Conforme aponta Carneiro (2011), "falta preparo aos profissionais que atuam no mercado, mas acima de tudo, falta disponibilidade para mudar".

Educadores devem muitas vezes parar o trabalho, checar se realmente não está atropelando as coisas, se ao invés de ajudar os alunos não os sobrecarregam com atividades que nada lhes servem, causando-lhes um prejuízo maior, podendo até afetar o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem.

Este é um passo fundamental que um educador deve refletir sobre seus atos, se autoavaliar para somente depois desempenhar seu papel de mestre, que é um exemplo a ser seguido e admirado por seus alunos.

É importante ressaltar que o professor ao adotar os jogos na sala de aula deverá mudar o seu posicionamento formal, ou seja, os jogos se distanciam das aulas expositivas, tornando-as mais práticas.

O professor deve estudar os jogos antes de levá-lo para a sala de aula, para estudar as questões que irão auxiliar os alunos, porque o importante é o processo utilizado pelo aluno no decorrer do jogo e no produto final.

Um outro fator muito importante é mostrar à criança que, as brincadeiras realizadas dentro da escola são diferentes daquelas que estão acostumadas a brincar na rua, em casa com amigos e parentes, geralmente estas brincadeiras acontecem pela espontaneidade do grupo, quase não recorrem ao adulto exceto em caso de necessidades (brigas, choro). Mas, que dentro da sala de aula é diferente, os jogos devem seguir uma série de normas e regras.

As brincadeiras e os jogos devem ser adequados à faixa etária do grupo, evitando assim que as crianças fiquem desestimuladas, por serem muito fáceis ou muito complicados de jogar.

De acordo com BRENELLI (1996). O professor quando selecionar os jogos deve levar em consideração alguns itens de suma importância:

O jogo deve ser para dois ou mais jogador, não pode ser um jogo solitário;

Regras pré-estabelecidas que não possa ser modificada no decorrer de uma jogada;

O jogo não deve ser apenas mecânico e sem significado para os alunos, apresentando uma intencionalidade.

O jogo deve permitir que cada jogador possa fazer as jogadas dentro das regras.

Além disso, o educador não deve ser um mero espectador que apenas intervém em caso de brigas e nem coordenando apenas as brincadeiras. Segundo REGO (1992) é necessário que o professor saiba distinguir em quais momentos sua presença é importante, ou seja, reanimar o grupo, estimular as crianças desanimadas a participarem das brincadeiras.

O educador deve enriquecer suas aulas com a confecção de brinquedos e de jogos feitos pelos próprios alunos com sucatas. Neste processo as crianças têm a oportunidade de observar uma variedade de materiais, cores, tamanhos,

Espessura, de poder manuseá-los, montá-los, enfim, de atingir o objetivo desta.

Atividade que é construir.

[...]Uma preparação para o trabalho, exercício, propedêutica. Se a criança brinca é porque ainda é incapaz de trabalhar. O jogo apenas um substituto do trabalho. Não convém que esse trabalho venha tomar o lugar da realidade. É pelo trabalho que a escola deve desembocar na vida. (CHATEAU, 1987, p. 135).

Para Chateau, o jogo na escola deve ser visto como um encaminhamento ao trabalho, uma ponte entre a infância e a vida adulta. Piaget (apud, CRUZ, 1998) sugere que as escolas se utilizem dos jogos, para que as crianças assimilem as realidades intelectuais, só assim que essas realidades não permaneceram exteriores à sua inteligência.

8 A NEUROCIÊNCIA: O FUNCIONAMENTO DO SISTEMA NERVOSO

A Neurociência compreende o funcionamento do sistema nervoso, integrando suas diversas funções como, o movimento, a sensação, a emoção, o pensamento e entre outros.

Sabe-se que o sistema nervoso é plástico, ou seja, é capaz de se modificar sob a ação de estímulos do ambiente. Este processo, denominado de plasticidade do sistema nervoso, ocorre devido à formação de novos circuitos neurais, essa característica transformadora do sistema nervoso nos permite adquirir novas habilidades psicomotriciais, cognitivas e emocionais, aperfeiçoando todas as outras já existentes.

Nosso Sistema Nervoso Central é constituído pelo nosso encéfalo e pela medula espinhal, no qual apresenta um papel fundamental no controle dos sistemas do corpo humano. Constituem-se as partes do encéfalo pelo cérebro, tálamo, hipotálamo, mesencéfalo, ponte, cerebelo e a medula oblonga.

O cérebro sendo o centro de controle do sistema nervoso, é a parte mais desenvolvida e a mais volumosa do encéfalo, recebe aproximadamente 20% de todo o sangue que é bombeado pelo coração do ser humano. Apresenta duas substâncias diferentes: uma branca que ocupa o centro e outra cinzenta, que forma o córtex cerebral.

O córtex cerebral está dividido em mais de 40 áreas funcionalmente distintas, na qual cada uma controla uma atividade específica. O cérebro divide-se em duas metades, o hemisfério esquerdo e o hemisfério direito. O lobo frontal é o responsável pela cognição e o aprendizado.

A partir de alguns estudos é pertinente dizer que, o estudo da neurociência deveria ser ministrado nos cursos de especialização para professores.

"Não existe aprendizagem que não passe pelo cérebro, a ciência a neurociência e a neuroaprendizagem, através de neuroimagens, são elementos importantes para evitar o fracasso escolar". Afirma que conhecer o funcionamento do cérebro e do Sistema Nervoso é fundamental para entender o processo da aprendizagem. (Maluf, 2005)

Maluf, (2005), destaca a necessidade de ajustes às características etárias especificas dos alunos para atingir o sucesso escolar. A plasticidade neural é maior nas regiões cerebrais encarregadas da aprendizagem e as áreas do córtex cerebral são simultaneamente ativadas durante a aprendizagem, fatores importantes que devem ser conhecidos pelos profissionais da educação. Dessa forma, os professores terão mais sucesso na arte de ensinar estudando como o cérebro aprende e como utilizar esses conhecimentos na educação.

Conhecer o funcionamento cerebral é fundamental para compreender como se dá a aprendizagem em todas as idades e situações, especialmente na escola. Mas é importante ressaltar que, como funciona a Neurociência cognitiva e como estabelece relações entre cérebro e cognição, principalmente nas áreas relevantes da educação. O diagnóstico precoce de transtornos de aprendizagem está entre as prioridades da Neuroaprendizagem, o que mostra detalhadamente ao educador, ou ao neuropsicopedagogo os melhores métodos pedagógicos para desenvolver a aquisição de informações e conhecimentos em crianças com transtornos e dificuldades de aprendizagem.

Diante das dificuldades de aprendizagem que nossos estudantes apresentam, após os estudos da neurociência é possível identificar, quais os fatos didáticos pedagógicos estão falhos para a aquisição da aprendizagem cognitiva individual de cada um. Sendo que diante da compreensão das dificuldades apresentadas, detectadas através de atividades diagnósticas, sejam estas realizadas através de sondagens, jogos, brincadeiras e atividades didáticas pedagógicas, o profissional poderá identificar se o problema aparente é de ordem sociofamiliar, ou trata-se mesmo de um problema neurológico. Sendo apenas pedagógico o próprio neuropsicopedadgogo poderá intervir e auxiliar o estudante, através de atividades específicas para sanar as suas dificuldades indo diretamente ao ponto, porém sendo uma dificuldade neurológica, o estudante deverá ser encaminhado e acompanhado em seu desenvolvimento por um profissional da área em questão, o neurologista. Que através e exames específicos fará uma investigação para diagnosticar quais são os problemas aparentes que impedem a aprendizagem.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da teoria e da dinâmica pedagógica apresentada através dos estudos realizados, é de extrema importância o profissional da sala de aula, ter o conhecimento do funcionamento do sistema nervoso e como procede o seu desenvolvimento dentro da prática pedagógica.

Utilizar os recursos Neurocientíficos da Neuropsicopedagogia como auxiliador na identificação das dificuldades de aprendizagem que os estudantes apresentam em seu desenvolvimento escolar, é importante para o educador fazer os encaminhamentos necessários para a evolução cognitiva dos mesmos.

Dentro dessa perspectiva, a experiência, os saberes e o conhecimento construído na educação, servem como um parâmetro para as práticas e as intervenções pedagógicas que se pretende alcançar.

O conhecimento da Neuropsicopedagogia auxiliará o educador na identificação dos problemas encontrados na alfabetização, apontando se essas dificuldades podem ser resolvidas juntamente ao psicopedagogo que irá trabalhar atividades sequenciadas e adaptadas, auxiliando o estudante em seu

desenvolvimento cognitivo. Porém, se as atividades sequenciadas não forem positivas para o desenvolvimento das habilidades e competências a serem atingidas pelo estudante, o mesmo deverá ser encaminhado ao profissional da área, o Neurologista, para ser realizado um estudo aprofundado do seu sistema nervoso e identificar se há algum fator específico que impeça a desenvolvimento de sua aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

AUSUBEL, David. Aprendizagem Significativa, ed. Moraes, 1982; São Paulo/SP.

FUNAYAMA, Carolina Araújo Rodrigues. Problemas de Aprendizagem: Enfoque Multidisciplinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 122 p. 2ª edição. 2005.

GIMENO SACRISTÁN, J. 2000. Currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto alegre: Artmed, P 211.

MALUF, Maria Irene. A dificuldade de aprendizagem vista pela psicopedagogia clínica. In: Sociedade Brasileira de Neuropsicologia. (Org.) Neuropsicologia e Aprendizagem. 1 ed. São Paulo: TECMEDD, 2005, v. 1, p. 77-88.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 370p. Orientações para o trabalho com a Linguagem Escrita em turmas de seis anos de idade 25

SMITH, Corine; STRICK, Lisa. Dificuldades De Aprendizagem de A Z. Um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2001, p. 59-83 e p. 119-142.

CONSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. Neurociências e Educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

A NATUREZA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO E A SUA EXPRESSÃO NOS COMPONENTES CURRICULARES DE HISTÓRIA E FIOLOSOFIA

GILDO FERREIRA SANTOS

RESUMO

A natureza do conhecimento científico traz algumas questões essenciais para a formação cidadã dos estudantes, em especial nas disciplinas de História e Filosofia. Quanto a perspectiva histórica e filosófica, essas competências estão presentes nas mais diversas formas tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio. Desta forma, pensando sobre as questões voltadas para o componente curricular de Filosofia, tem-se uma reprodução da filosofia no ambiente escolar, muitas vezes, da mesma forma que ocorre pelos filósofos, implicando nas práticas docentes. O componente faz com que o pensamento leve à criação de parâmetros filosóficos, contribuindo para desenvolver junto ao estudante a criticidade e o raciocínio em relação ao mundo que o cerca de forma original e autônoma. A presente pesquisa tem caráter qualitativo com base em diferentes documentos. O objetivo geral foi discutir sobre o componente curricular de Filosofia em consonância com História, e como objetivos específicos, discutir sobre as contribuições que o componente curricular traz para o desenvolvimento dos estudantes. Os resultados indicaram que existe uma prática dúbia em relação ao componente curricular de Filosofia, que pode tanto desenvolver a criticidade e o respeito, como disseminar apenas a repetição das tragédias históricas que ocorrem ao longo da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: História; Filosofia; Educação.

ABSTRACT:

The nature of scientific knowledge raises some essential questions for the citizenship training of students, especially in the subjects of History and Philosophy. As for the historical and philosophical perspective, these skills are present in the most diverse forms in both Elementary and Secondary Education. In this way, thinking about the issues focused on the curricular component of Philosophy, there is a reproduction of philosophy in the school environment, often in the same way that occurs by philosophers, implying in teaching practices. The component makes thinking lead to the creation of philosophical parameters, helping to develop criticality and reasoning in relation to the world that surrounds them in an original and autonomous way with the student. This research has a qualitative nature based on different documents. The general objective was to discuss the curricular component of Philosophy in line with History, and as specific objectives, to discuss the contributions that the curricular component brings to the development of students. The results indicated that there is a dubious practice in relation to the Philosophy curricular component, which can either develop criticality and respect, or simply disseminate the repetition of historical tragedies that occur throughout society.

KEYWORDS: History; Philosophy; Education.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, tanto o ensino de História quanto de Filosofia, exige a possibilidade de repensar no que esses componentes curriculares significam antes de decidir qual estratégia será tomada para trabalhar determinados conteúdos. O contexto envolvendo as mesmas, geralmente é complexo já que existem diferentes objetivos educacionais atribuídos a ela, tanto filosóficos, quanto as possíveis formas de atingi-los.

Como problemática, tem-se que no tocante as Políticas Públicas, um agravante seria o fato do componente curricular de Filosofia, no caso, não ser obrigatório, o que torna a realidade um problema.

Como justificativa, tem-se a questão de que tanto o ensino de História quanto de Filosofia envolve a conscientização na análise crítica dos sistemas filosóficos, é a razão a fim de investigar os princípios e tentativas filosóficas já existentes.

Por isso é importante discutir o tema, não só do ponto de vista do professor, mas, também do estudante pois, no Brasil, acreditava-se que não existia segregação e que esta ocorria apenas em relação a condição social. O problema, é que muitas vezes, a sociedade ainda dissemina esse tipo de crença, sendo aceita pela sociedade sem criticidade alguma, o que faz com que a sociedade brasileira como um todo não melhore.

A presente pesquisa tem caráter qualitativo com base em diferentes documentos, teses, dissertações, artigos, dentre outros. Como objetivo geral tem-se a discussão do componente curricular de Filosofia em consonância com História; e como objetivos específicos, discutir sobre as contribuições que o componente curricular traz para o desenvolvimento dos estudantes como um todo.

DESENVOLVIMENTO

2.1 O COMPONENTE CURRICULAR DE FILOSOFIA EM CONSONÂNCIA COM HISTÓRIA

Questões como o desenvolvimento da criticidade dos estudantes devem ser trabalhadas não somente no componente curricular de História, como também na de Filosofia, o que deve ser trabalhado em consonância em sala de aula, para promover uma maior democratização em relação as oportunidades e contribuir para mudar o quadro das desigualdades na sociedade e na Educação.

O estudo da Filosofia envolve:

(...) aprender a filosofar só pode ser feito estabelecendo um diálogo crítico com a filosofia. Do que resulta que se aprende a filosofar aprendendo filosofia de um modo crítico, quer dizer, que o desenvolvimento dos talentos filosóficos de cada um se realiza pondo-os à prova na atividade de compreender e criticar com a maior seriedade a filosofia do passado ou do presente (...). Kant não é um formalista que preconiza que se deve aprender um método no vazio ou uma forma sem conteúdo; tampouco se segue que Kant tivesse avalizado a ideia de que é necessário lançar-se a filosofar sem mais nem muito menos a ideia de que os estudantes deveriam ser impulsionados a 'pensar por si mesmos', sem necessidade de se esforçar na compreensão crítica da filosofia, de seus conceitos, de seus problemas, de suas teorias etc. (OBIOLS, 2002, p. 77).

Inicialmente, a palavra Filosofia tem sua origem na Grécia, composta pelos termos "philos" e "sophía" que significa a "amizade pela sabedoria". Os primeiros registros da prática ocorreram no século VII a.C. e começo do VI a. C., na polis de Mileto, localizada na Ásia Menor, hoje reconhecida como Turquia. A Filosofia trouxe para a sociedade diferentes transformações no modo de vida (CHAUÍ, 2013).

Entre as mudanças, pode-se exemplificar a troca da sabedoria prática, que envolvia a resolução de problemas de ordem física e natural ocorridas no cotidiano, pelo conhecimento racional elevado, envolvendo questões de ordem moral e ética que preocupavam o coletivo, e que anos mais tarde levaria à invenção da política.

Trazendo essa questão para os dias atuais, a Filosofia nasce do entendimento de mundo e a partir dele. Neste componente curricular, os sujeitos históricos são determinados e baseados em problemas específicos. O discurso filosófico deixaria de ter sentido se as suas ideologias não se relacionassem com os problemas reais, nos momentos mais singulares da história.

No contexto educacional, o ensino de Filosofia tem passado por grandes transformações. Isto ocorreu, especialmente, devido a promulgação da Lei nº 11. 684, que alterou o Artigo 36 da Lei nº 9.394/1996, ao estabelecer as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), incluindo a Filosofia e a Sociologia como obrigatórias ao longo do Ensino Médio.

A filosofia estava fora da Educação desde o ano de 1971, devido ao regime militar. Nesse período, os conteúdos de caráter filosófico perderam espaço porque não atendiam aos interesses políticos da época. Em 1960, com a ideologia tecnicista, o ensino humanista sofreu grande abalo.

O estudo da Filosofia, assim como o Latim, acabou perdendo a vez para a formação científica, passando a reger a sociedade do conhecimento. Passou-se aproximadamente 40 anos para a disciplina voltar oficialmente ao ensino:

O tratamento da Filosofia como um componente curricular do ensino médio, ao mesmo tempo em que vem ao encontro da cidadania, apresenta-se, porém, como um desafio, pois a satisfação dessa necessidade e a oferta de um ensino de qualidade só são possíveis se forem estabelecidas condições adequadas para sua presença como disciplina, implicando a garantia de recursos materiais e humanos. Ademais, pensar a disciplina Filosofia no ensino médio exige também uma discussão sobre os cursos de graduação em Filosofia, que preparam os futuros profissionais, e da pesquisa filosófica em geral, uma vez que, especialmente nessa disciplina, não se pode dissociá-la do ensino, da produção filosófica e da transmissão do conhecimento. Considerando a reflexão acerca da Filosofia no ensino médio, cabe mencionar uma dificuldade peculiar: trata-se da reimplantação de uma disciplina por muito tempo ausente na maioria das instituições de ensino, motivo pelo qual ela não se encontra consolidada como componente curricular dessa última etapa da educação básica quer em materiais adequados, quer em procedimentos pedagógicos, quer por um histórico geral e suficientemente aceito (BRASIL, 2006, p. 15-16).

A Filosofia e a Sociologia preparam os estudantes para exercer a cidadania. O objetivo não é apenas claro enquanto discurso, mas, encontra-se presente na legislação. O Artigo 36, inciso III, trata dos conhecimentos necessários que o estudante deve desenvolver para ter o: "domínio do conhecimento filosófico e a sociologia necessária para o exercício da cidadania" (BRASIL, 1996, s/p.).

Atualmente, o desafio de ensinar Filosofia é justamente desenvolver o amadurecimento dos estudantes a fim de exercer a cidadania, construindo as condições necessárias para o trabalho docente:

Filosofia, se não é capaz de responder a tantas questões quantas gostaríamos, tem ao menos a capacidade de formular perguntas que aumentam o interesse do mundo, e mostram a estranheza e a maravilha contidas logo abaixo da superfície mesmo nas coisas mais triviais do cotidiano (RUSSEL, 1997, p. 24-25).

Quanto a perspectiva histórica e filosófica em relação ao desenvolvimento científico pode-se estar entrelaçado de diversas formas no currículo dos componentes curriculares. Discutir filosofia de forma específica, está de certo modo implícito no trato dos conteúdos, à medida que as concepções sobre a origem do conhecimento científico envolvem as práticas docentes (GIROUX, 1996).

Assim:

É preferível pensar sem disto ter uma consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, participar de uma concepção de mundo "imposta" mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos vários grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente... Ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira crítica e consciente e, portanto, em ligação com este trabalho próprio do cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e 59 não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade (GRAMSCI, 1978, p. 12).

A Base Nacional Comum Curricular, enquanto documento norteador, indica o que deve ser aprendido nas escolas em relação ao componente curricular:

"No Ensino Médio, com a incorporação da Filosofia e da Sociologia, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe o aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos" (BRASIL, 2018, p. 472)

"A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética." (BRASIL, 2018, p. 561).

2.2 A REPRESENTAÇÃO DA FILOSOFIA ENQUANTO COMPONENTE CURRICULAR

Inicialmente, os documentos mais antigos como os Parâmetros Curriculares

Nacionais, discutem que: "[...] a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno das questões sociais" (BRASIL, 2008, s/p.).

Quanto aos acontecimentos históricos, como resultado, o Brasil viveu por aproximadamente três décadas a "reconstrução da democracia", representando um grande atraso na luta pela igualdade racial e social, onde a Educação se mostrou precária, o problema de desigualdade social continuou e houve um aumento nos índices de criminalidade e crescimento das periferias.

As Políticas Públicas trouxeram nova orientação sobre os aspectos da história e da filosofia que refletem a formação da população brasileira, resgatando as contribuições desse povo na área social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. Nesse caso, o trabalho pode ser interdisciplinar, tendo destaque os dois componentes curriculares em especial.

Refletindo, Silva (2007), discute que a escola é um espaço que já favorece as interações entre estudantes de origens e níveis socioeconômico diferentes, tornando-se assim um espaço propício para ensinar regras de convívio democrático e do respeito às diferenças.

Mais que o cumprimento das Leis, as questões de cunho racial estudados pela Filosofia são uma obrigação com a origem do filosofar, que é compreendida como um exercício crítico e reflexivo, onde é preciso levar em consideração as experiências do que o indivíduo pensa em relação ao mundo que o cerca.

A disciplina de Filosofia no Ensino Médio, se articula e conversa com as demais disciplinas envolvidas na promoção da igualdade étnica e ao combate ao racismo, servindo de forma eficaz para o processo de democratização, onde é preciso que essa realidade se afirme, reafirme e defenda suas conquistas constantemente.

O movimento de descentralização do poder político, intelectual e econômico, assim como a participação da sociedade mais popular, de certa forma não agrada a uma parcela da sociedade que usufruiu de modo exclusivo e opressor todos os privilégios.

Para as práticas docentes, as leis foram necessárias, pois, a população brasileira só valorizava ou reconhecia aquilo que lhe era passado como correto, baseado nas experiências e nas crenças de determinadas partes da sociedade, em detrimento da história, da filosofia e da cultura de uma forma geral, que envolvem inclusive a construção da sociedade brasileira.

Por isso, a escola é um ambiente em que deve prevalecer as relações saudáveis, valorizando todas as culturas independentemente de questões pessoais. O professor do componente curricular, bem como o de História pode contribuir em muito com esse processo.

Assim, no novo contexto do ensino de Filosofia, a prática docente e o seu peso na formação da criticidade dos estudantes, ser-

vem de preocupação para a comunidade filosófica do país. Desta forma, outro elemento que ajuda, além do livro didático para contextualizar os acontecimentos, são as metodologias ativas que desenvolvem o estudo filosófico com base em outras perspectivas:

O livro didático de filosofia é, de fato, um elemento que desempenha um lugar central no debate sobre a identidade do ensino de filosofia. Mais do que simples suporte ao trabalho docente nos mais diversos contextos e regiões do país, o livro didático se torna roteiro de trabalho, material de apoio, interlocutor do docente na sua concepção das práticas de ensino de filosofia. Através dele o professor debate com os especialistas a atividade de docência em filosofia, sustenta histórica e teoricamente sua atuação em sala de aula, recebe materiais de apoio e textos, encontra alternativas de abordagem dos temas e dos roteiros de cursos. (...), mas o livro didático de filosofia torna-se também livro que encontrará, daqui em diante, seu lugar nas estantes de grande parte das prateleiras das casas brasileiras: ao lado dos outros livros didáticos, será referência fundamental não somente de escolarização, mas de cultura em geral (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS, 2011, p. 8).

O livro, no caso do componente curricular, representa um importante documento que auxilia no ensino e aprendizagem, onde muitas vezes é tomado como forma simbólica capaz de representar, em diferentes contextos, maneiras de criar e discutir as relações de dominação em relação a camada mais pobre da sociedade, sendo as formas simbólicas difundidas em ampla escala, como é o caso dos livros didáticos, exercendo papel fundamental nas desigualdades instauradas e do acesso a bens materiais e simbólicos.

Os discursos presentes no livro, escritos na forma de textos e figuras, podem tanto desenvolver a criticidade e a luta por dias melhores, como para sustentar relações de dominação entre grupos de pessoas, de forma dialógica, emergindo de determinadas relações que, por sua vez, não se limitam ao pessoal, mas, sim das histórias e dos contextos generalizados, como ocorre muitas vezes nos livros de História e Filosofia.

Isso acontece porque o livro é acessível, móvel e de distribuição gratuita, o que atinge um número muito grande da população:

... O mundo não é tão-somente exterior, nem tão-somente interior; está sempre fora e dentro ao mesmo tempo ou, melhor dizendo, constitui-se nessa imbricação de um exterior e de um interior, fluindo e refluindo por movimentos de projeção e introjeção... Fora e dentro participam, pois, da mesma substância, o dentro constituindo-se como uma envergadura do fora; o fora como uma multiplicidade de perfis projetados de dentro. Ao fora aprendemos a chamar de mundo; ao dentro, de subjetividade (NAFFAH, 1998, pp. 70-1).

No caso da escola pública, muitos estudantes assistem sua própria história de origem contada nos livros didáticos de forma simplista e superficial. A figura humana nos livros didáticos, em especial de determinadas etnias, geralmente transmite conteúdo hostil, valendo-se de uma linguagem que costuma destacar a figura do dominador, em detrimento do dominado.

Assim, a educação em Filosofia, deve promover a igualdade nas relações trazendo consciência do que deve ser discutido em relação ao ensino da própria Filosofia, do que ela representa para o estudante e para a sociedade, da didática, da pedagogia envolvida, dos mecanismos de ensino e a aprendizagem envolvidos no processo, direcionando o estudo da Filosófica para a prática desejada.

A Filosofia também deve contribuir para uma educação crítica e para a formação de cidadãos, promovendo a autonomia e a democracia, em conformidade com a legislação pertinente.

Desta forma, as Orientações Curriculares, trazem que:

Cabe, especificamente à filosofia, a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica a partir da compreensão de que tomar posições diante de textos propostos de qualquer tipo (tanto textos filosóficos quanto textos não filosóficos e formações discursivas não explicitadas em textos) e emitir pareceres acerca deles é um pressuposto indispensável para o exercício da cidadania (BRASIL, 2006, s/p.).

A conquista proveniente do estudo da Filosofia em relação a população brasileira precisa ser mantida e afirmada de forma contínua, correndo o risco de permitir retrocesso no atual contexto democrático que o Brasil vem passando, onde o ensino da disciplina está presente no currículo escolar, mesmo que aplicado de forma a potencializar a prática filosófica para além da história da Filosofia e das aulas, envolvendo a sociedade como um todo.

Assim: “Em filosofia, são os próprios conceitos através dos quais compreendemos o mundo que se tornam tópicos de investigação” (BLACKBURN, 1997, p. 149), onde o estudo da Filosofia precisa envolver os estudantes o desejo de aprender a teoria que permita a eles compreenderem a realidade e desenvolver sua criticidade em relação ao que acontece a sua volta.

Por fim, quanto as habilidades da BNCC:

(EM13CHS501). Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que

contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos. (EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas (BRASIL, 2018, s/p.).

CONCLUSÃO

O ensino de Filosofia, bem como de História, funciona como um espaço onde a produção filosófica e o estudo dão lugar as experiências. A cada ideia surge algo novo, já que funciona como um espaço de criação. A Filosofia pode ser considerada como um momento de provocação em que a partir do pensamento original, busca-se a compreensão, mas também procura-se buscar o que é da pessoa, desenvolvendo a imaginação do que poderia ser e do que não é.

O professor desse componente curricular em especial, é responsável pelo nascimento dessa perspectiva, em que acontece uma espécie de jogo. Assim, o professor é um provocador. As relações são criadas entre os estudantes, como um time que joga com o objetivo de construir saídas filosóficas para os seus próprios problemas e os do mundo.

As aulas de Filosofia servem para desestabilizar o pensamento estudantil, assim como é a própria Filosofia: ao se encontrar, se perde de novo. Por isso, as aulas não devem ser apenas funcionais e cerebrais, mas envolverem emoção, fazendo com que estudante viva de fato aquilo que está aprendendo.

É preciso desenvolver uma educação igualitária, que transforme a sala de aula em um ambiente inclusivo e transformador. É importante que a escola desmistifique a mentalidade racista e discriminatória que ainda existe na sociedade brasileira, a fim de vencer a imposição e o pensamento etnocêntrico que ainda predomina tanto nos livros de História quanto de Filosofia.

Assim, a Filosofia pode contribuir na educação dos estudantes para que estes se tornem outra pessoa, o que significa que ela está se lançando rumo ao desconhecido. Assim, se abdica de qualquer poder de controle para apreciar aquilo que pode vir a ser criado. O estudante se torna autônomo, cria seu mundo e o professor o apoia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base – Ensino Médio.

2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. Ciências humanas e suas tecnologias. In: Orientações curriculares para o ensino médio. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Lei n 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. Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação - Secretária de Educação Básica, 2006.

BLACKBURN, S. Dicionário Oxford de Filosofia. Rio de Janeiro: Zaar, 1997.

CHAUÍ, M. Iniciação à Filosofia: ensino médio, volume único. – 2 ed. – São Paulo: Ática, 2013. (p.29-30).

GIROUX, H. Teoria Crítica e Resistência em Educação. Petrópolis: Vozes, 1996.

GRAMSCI, A. Concepção dialética da história. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. p. 12.

NAFFAH N.A. Outr'em-mim: ensaios, crônicas, entrevistas. São Paulo: Plexus, 1998.

OBIOLS, G. Uma introdução ao ensino da filosofia. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2002.

RUSSELL, B. The problems of philosophy. New York: Oxford University Press, 1997. p. 24-25.

SILVA, P.V.B. Desigualdades raciais em livros didáticos e literatura infantojuvenil. In: COSTA, Hilton e SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. (org). Notas de História e cultura afro-brasileiras. Ponta G

EDUCAÇÃO E REEDUCAÇÃO PSICOMOTORA

GLÓRIA RODRIGUES DA SILVA

RESUMO

Muitas pessoas não sabem o significado da palavra psicomotricidade e nem sabem a importância que isso tem na vida de uma criança. Em termos gerais significa agir de forma conectada com mundo interno e externo, é indispensável para uma formação de base a toda criança que seja normal ou com problemas, visando o desenvolvimento funcional da criança, capacitando a mesma a tomar consciência de si e do mundo que a cerca. A psicomotricidade além de tratar dos estímulos corporais da criança, desenvolve de forma verídica os aspectos psicológicos e, com isso, qualifica os processos de ensino-aprendizagem, tornando a criança mais aberta a novos conhecimentos. O corpo é considerado a primeira forma de linguagem para a criança, já que com ele, a criança introduz sua comunicação com o meio. O desenvolvimento infantil adequado é importante para a criança ao longo do seu processo de aprendizagem, da qual a psicomotricidade beneficiara significativamente, compreendendo a educação integral do ser e não simplesmente como a transmissão de conhecimentos. O professor trabalhando a função motora, o desenvolvimento intelectual e afetivo, ele ajudará a construir uma vida melhor, pois retardando essa ajuda a criança irá crescer com dificuldades, a qual poderá afetar na sua vida de forma negativa. Tendo que fazer uma reeducação psicomotora. Essa reeducação é feita a partir da necessidade que a criança tem em relação o seu desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo.

Palavras- chave: psicomotricidade; desenvolvimento; educação; reeducação.

INTRODUÇÃO

A sociedade em que vivemos está exigindo cada vez mais indivíduos ativos, críticos, atuantes, e que tenham facilidade em se comunicar e se expressar, conectados 24h ao mundo, estamos vivendo a chamada “era digital” onde a informação se tornou algo fácil e rápido de se ter acesso. A criança de hoje já nasce “conectado” e com isso, algumas práticas acabaram se perdendo no tempo e os métodos de educação modificam-se e adaptando-se ao novo. As crianças passaram a brincar menos com atividades que desenvolvessem suas habilidades, deixando de lado os movimentos que estimulam o conhecimento do copo e mente e passando horas a frente de computadores, celulares e televisões.

O movimento faz parte do ser humano desde antes de seu nascimento, e é através do movimento que ele irá se conhecer e se relacionar com o mundo, criando suas relações afetivas e se constituir como um ser social.

A psicomotricidade, como ciência da educação visa entender os movimentos corporais tendo uma ligação com o desenvolvimento cognitivo. O objetivo psicomotor é a possibilidade do aluno desenvolver as ações do corpo e expressar-se por meio dela, para que o corpo se desenvolva.

No processo ensino-aprendizagem a psicomotricidade visa contribuir de forma pedagógica para o desenvolvimento integral da criança, tendo em vista o aspecto mental, psicológico, social, cultural e físico, no qual acredita-se que as atividades de psicomotricidade possam ser trabalhadas no ambiente escolar de forma a auxiliar no processo de aprendizagem do aluno.

O Professor e a escola têm um papel importante no desenvolvimento dessas crianças se faz necessário trazer atividades psicomotoras que estimule o movimento e desenvolva uma consciência psicomotora do corpo que permitam que a criança tenha domínio dos movimentos do corpo, movimento com as mãos e os dedos, reconhecimento das partes do corpo, lateralidade entre outros aspectos.

Faz necessário que a criança tenha um conhecimento sobre seu corpo e funcionamento, pois tendo esta informação ela será mais bem preparada para atuar na sociedade. Obtendo resultados mais rápidos pela parte dos educandos através de atividades motoras destacando assim a grande importância da escola e do professor para um desenvolvimento adequado da psicomotricidade. A psicomotricidade vai contribuir para a formação da consciência corporal e vai incentivar o movimento em todas as etapas da vida da criança, além de se divertir, as crianças vão interpretar e se relacionar com o mundo em que vivem.

1 – Educação Psicomotora

O termo psicomotricidade aparece, pela primeira vez, no campo da Neurologia, no século XIX, quando houve uma preocupação em identificar e nomear as áreas específicas do córtex cerebral segundo as funções desempenhadas por cada uma delas. A partir da necessidade médica de encontrar uma área que explique certos fenômenos clínicos é que se nomeia, pela primeira vez, o termo psicomotricidade, no ano de 1870. As primeiras pesquisas que dão origem ao campo psicomotor correspondem a um enfoque eminentemente neurológico.

Wallon, médico psicólogo, ocupa-se do movimento humano dando-lhe uma categoria fundamental como instrumento na construção do psiquismo. Para ele, há uma inter-relação entre movimento, afeto, emoção, meio ambiente e hábitos do indivíduo. É a partir de seus estudos que ocorre o primeiro impulso nas pesquisas de reeducação psicomotora, entre outras que deram força para a consolidação dessa ciência. Na década de 70, sobre influência de Wallon, foram realizados trabalhos na área da educação com Picq e Vayer, La Pierre, Le Boulch.

Conforme Le Boulch (1986) a educação psicomotora condiciona todos os aprendizados pré-escolares, levando a criança a tomar consciência do seu corpo no espaço e no tempo, adquirindo habilidades de coordenar seus gestos e movimentos. Previne dificuldades que possam surgir durante o processo de ensino aprendizagem na faixa etária estudada.

Já Piaget (1996) enfatiza que as atividades sensório-motoras são de suma importância para o desenvolvimento da inteligência. Assim sendo, a partir da Educação Infantil, deve ser dada ênfase as atividades motoras, pois são fundamentais para desenvolvimento integral das crianças.

A psicomotricidade tem como finalidade estudar o homem com a interação do meio onde vive um meio transdisciplinar que estuda a relação entre o psiquismo e a motricidade. Referindo-se ao movimento humano tem como objeto de estudo o homem através de seu corpo em movimento relacionado com a sociedade e consigo mesmo.

A psicomotricidade se dá através de ações educativas de movimento espontâneo e atitudes corporais da criança, proporcionando-lhe uma imagem do corpo contribuindo para a formação de sua personalidade. É uma prática pedagógica que visa contribuir para o desenvolvimento integral da criança no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo os aspectos físicos, mental, afetivo-emocional e sociocultural, buscando estar sempre condizente com a realidade dos alunos. (Le Boulch 1992)

Essa área da ciência vem ser relacionada a aquisições afetivas, cognitivas e orgânicas. Três áreas básicas alimentam esse processo de desenvolvimento: o movimento, o intelecto e o afetivo. Buscando olhar a crianças não somete em um aspecto mais como um todo.

Nesse processo assume o papel importante para o desenvolvimento da criança ele vem se relacionar com o cognitivo. E juntamente com o movimento faz a criança estabelecer uma relação com o meio. Onde consegue forma ideias tem noção do espaço e vem desenvolver a lateralidade entre outros aspectos que são necessários para o desenvolvimento.

O movimento no desenvolvimento infantil é de extrema importância, em se falando nos estágios iniciais da criança quando ela ainda não adquiriu a fala ainda o movimento se dá como uma fala uma função de comunicação, expressando sensações e através do movimento manifestar o contato com o mundo ao seu redor. Nesse processo o intelecto assume o papel importante para o desenvolvimento da criança ele vem se relacionar com o cognitivo. E juntamente com o movimento faz a criança estabelecer uma relação com o meio onde consegue forma ideias tem noção do espaço e vem desenvolver a lateralidade entre outros aspectos que são necessários para o desenvolvimento. E o afetivo que por se só não consegue modificar as estruturas cognitivas, mas vem influenciar as estruturas a se modificar. Em se falando ensinoaprendizagem este aspecto tem grande importância para a compreensão de que cada criança vem ser única e tem o seu próprio tempo para o desenvolvimento. Com um tempo a criança vai estabelecendo diferentes relações que através dessas modifica suas sensações em relação à afetividade. Os três aspectos estão inteiramente ligados e são interdependentes um dos outro, é necessário considerar de forma integrada os três conhecimentos básicos entendendo que o desenvolvimento da afetividade vai influenciar diretamente no desenvolvimento da criança.

Wallon diz:

(...) o movimento é a única expressão e o primeiro instrumento do psiquismo. O movimento (ação), pensamento e linguagem são unidades inseparáveis. O movimento é o pensamento em ato, e pensamento movimento em ato (WALLON, 1979, p.33).

A motricidade é uma das origens da vida intelectual, assim caracterizando-se como um dos elementos fundamentais a ser trabalhado na Educação Infantil. O conhecimento, a consciência e o desenvolvimento geral da personalidade da criança não podem ser isolados das emoções. Nesta perspectiva constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as pessoas e com o meio em que vivem.

As atividades psicomotoras visam, vivenciar estímulos sensoriais que discriminem as partes do corpo e assim exercer um controle sobre elas. Implicando na aquisição da percepção e controle do corpo, lateralidade, equilíbrio, controle muscular e controle da respiração, vivenciar através da relação do próprio corpo com os objetos, noções de espaço e tempo, vivenciar situações que possam facilitar o processo de aprendizagem da leitura e escrita, por meio de atividades que trabalhem a coordenação viso-manual.

A psicomotricidade propõe a permitir ao homem sentir-se bem na sua pele permitir que se assuma com realidade corporal, possibilitando a livre expressão de ser. Não

se pretende aqui considerá-la como uma expressão que vá resolver todos os problemas encontrados em sala de aula. Ela é apenas um meio para auxiliar a criança superar suas dificuldades e prevenir possíveis inadaptações.

Por estimulação psicomotora podemos entender como o processo que irá contribuir para um desenvolvimento harmonioso da criança no seu início de vida. A estimulação quer dizer despertar, o movimento.

Já a educação psicomotora abrange todas as etapas de aprendizagens da criança, e acontece em todos os momentos da vida através das percepções vivenciadas, como uma intervenção nos aspectos cognitivos, motor e emocional, estruturando o indivíduo como um todo.

Segundo Le Boulch (1986, p. 25),

"A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares; leva a criança a tomar consciência do seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade; conduzida com perseverança, permite prevenir inadaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas."

Le Bouch entende que é um método para enfatizar a autonomia, a eficiência e o rendimento motor, transformando o corpo em um instrumento de ação sobre o mundo e de interação com seus pares. Portanto, a educação psicomotora é uma técnica, que através de jogos e exercícios levam a criança ao seu desenvolvimento integral.

A criança no processo de seu desenvolvimento passa por várias etapas e precisa de métodos adequados para que venha ter um desenvolvimento de forma correta, pois a relação corporal com o meio torna o indivíduo mais confiante e proporciona uma visão mais ampla do espaço onde vivi e para a criança com o desenvolvimento dessas capacidades ajudará a mesma em todas as suas etapas da vida a ser um indivíduo saldável tanto na parte física, cognitiva e afetiva.

Diante da importância de o desenvolvimento infantil ver-se a necessidade de se conhecer as etapas do desenvolvimento humano, principalmente do desenvolvimento infantil, etapas essas que são: estagio sensório motor (0 a 2 anos); pré-operatório (2 a 7 anos); operações concretas (7 – 11/12 anos); operações formais (11/12 anos). Observaremos que as primeiras que as primeiras percepções corporais da criança irão expressar suas sensações, sentimentos e a partir do movimento a criança irá se conhecer.

Nessa perspectiva de criação de espaços sociais para a infância, á educação escolar se tornou um direito da criança e um dever do Estado, tornando o espaço institucional da escola um lugar socialmente reservado para as crianças. Dentro desse contexto, a educação de crianças pequenas emerge como um campo educacional que busca construir sua própria identidade a partir das especificidades e necessidades da pequena infância.

A psicomotricidade na educação infantil se dá principalmente através de brincadeiras, nas quais essas vêm ajudar no desenvolvimento psicomotor da criança durante a sua evolução. E para o desenvolvimento corporal a criança a psicomotricidade tem um papel fundamental para uma boa aprendizagem.

Vemos então que, a educação infantil é um espaço rico de aprendizagem para a infância, tanto psicossocial quanto cognitiva, afetiva e locomotora, pois nele a criança aprende se relacionando com os seus pares e com os educadores.

Conforme o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 17, v.03):

A diversidade de práticas pedagógicas que caracterizam o universo da educação infantil reflete diferentes concepções quanto ao sentido e funções atribuídas ao movimento no cotidiano das creches, pré-escolas e instituições afins.

No processo da educação infantil, o professor é primordial, pois é aquele que cria os espaços, oferece os materiais e participa das brincadeiras, ou seja, média a construção do conhecimento. Durante o processo de ensino/aprendizagem a psicomotricidade vem auxiliar para o desenvolvimento e entendimento por parte das crianças a lateralidade, orientação espacial e corpora, esquema corporal e coordenação motora fina e grossa. Segundo Lá Pierre (1986) "a educação psicomotora deve ser uma formação de base indispensável a toda a criança.".

A função do brincar na infância é tão importante e indispensável quanto o comer, dormir, falar etc. É por meio dessas atividades que a criança alimenta seu sistema emocional, psíquico e cognitivo.

No primeiro ano de vida da criança predomina a dimensão subjetiva do movimento, pois é através das emoções que ela interage primeiramente com os adultos no caso a família e depois com os educadores e com outras crianças. O toque corporal, modulações da voz, começa a fazer sentido e começa aí sua aprendizagem realizando importantes conquistas na sustentação do próprio corpo.

Com o passar do tempo, podemos verificar que a criança passa muito tempo explorando o próprio corpo, mexendo com suas mãos diante dos olhos, brincando com

seus pés, tentando puxar a cordinha de um brinquedo que emite som, mexer no móbile sobre o berço, descobrindo o que faz parte do seu corpo e o que vem do mundo exterior. Conquistas, estas importantes para sua consciência corporal.

A preensão e a locomoção são importantes conquistas para a motricidade objetiva. Pois assim se consolida sua ação sobre o mundo, melhorando com as oportunidades oferecidas para a criança, no manuseio de objetos diferentes, na exploração do espaço.

A função do brincar na infância é tão importante e indispensável quanto o comer, dormir, falar etc. É por meio dessas atividades que a criança alimenta seu sistema emocional, psíquico e cognitivo.

KISHIMOTO (1994), afirma que o desenvolvimento da criança deve ser entendido como um processo global, no brincar a criança está andando, correndo, ou seja, desenvolvendo a sua motricidade paralelamente é um desenvolvimento social, porque ela brinca com parceiros, com pessoas diferentes, nesse momento ela usa regras, adquire informações, estabelece relações cognitivas, discute o que ela acha certo ou errado, nesse momento segundo a autora estamos lidando com ser humano inteiro.

Cabe ao educador a tarefa de estimular as brincadeiras, criar espaços para as crianças que as traduzem, mas que também as modifiquem, que as acolham e as libertem para criar e recriar, facilitar a disposição dos brinquedos disponíveis, mobiliário, e os demais elementos da sala de aula, de modo que se torne o mais acessível e confortável tanto para ele como para as crianças. O educador também poderá brincar com as crianças principalmente se elas o convidarem, devendo estar sempre atento para respeitar o ritmo deles, sendo necessário ter muita sensibilidade, habilidade e um bom nível de observação para participar de forma positiva.

Considerando que na primeira infância existe uma forte correlação entre os desenvolvimentos motores e intelectuais, e de muita importância a estimulação do desenho infantil, que representa seu primeiro "tesouro" expressivo, que muito irá contribuir para o desenvolvimento infantil e consequentemente para a construção de sua linguagem e aprendizagem. O desenho é uma atividade espontânea e como tal, deve-se respeitá-la e considerá-la como a grande obra das crianças. Se a criança tem vontade de desenhar, anime-a sempre que o faça. O ideal seria que todas as crianças pudessem ter, desde cedo, algum contato com o lápis e o papel. Começarão com rabiscos e logo desenharão formas mais reconhecíveis. Quanto mais a criança desenhar, ela se aperfeiçoará, e mais benefícios se notará no seu desenvolvimento.

O trabalho da educação psicomotora com as crianças deve prever a formação de base indispensável em seu desenvolvimento motor, afetivo e psicológico, dando oportunidade para que por meio de jogos, de atividades lúdicas, se conscientize sobre seu corpo. Através da recreação a criança desenvolve suas aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor. Para que a criança desenvolva o controle mental de sua expressão motora, a recreação deve realizar atividades considerando seus níveis de maturação biológica. A recreação dirigida proporciona a aprendizagem das crianças em várias atividades esportivas que ajudam na conservação da saúde física, mental e no equilíbrio socioafetivo.

Segundo Barreto (2000), "O desenvolvimento psicomotor é de suma importância na prevenção de problemas da aprendizagem e na reeducação do tônus, da postura, da direcional idade, da lateralidade e do ritmo". A educação da criança deve evidenciar a relação através do movimento de seu próprio corpo, levando em consideração sua idade, a cultura corporal e os seus interesses. A educação psicomotora para ser trabalhada necessita que sejam utilizadas as funções motoras, perceptivas, afetivas e sociomotoras, pois assim a criança explora o ambiente, passa por experiências concretas, indispensáveis ao seu desenvolvimento intelectual, e é capaz de tomar consciência de si mesma e do mundo que a cerca. Por meio das atividades, as crianças, além de se divertirem, criam, interpretam e se relacionam com o mundo em que vivem. Por isso, cada vez mais os educadores recomendam que os jogos e as brincadeiras ocupem um lugar de destaque no programa escolar desde a Educação Infantil. Nos movimentos as crianças articulam toda sua afetividade, desejos e suas possibilidades de comunicação.

A prática educativa torna-se mais eficiente quando o professor é o agente mediador e a criança um sujeito participativo do processo de ensino/aprendizagem. Assim, o professor deve utilizar em sala de aula o jogo e a brincadeira, não como meros passatempos, mas como instrumentos de construção da aprendizagem e de desenvolvimento da criança, utilizando a intervenção adequada para que os jogos e brincadeiras, além de proporcionar alegria e diversão sejam vias da aprendizagem. Nesse contexto, há a necessidade de inserir jogos, brincadeiras e o brinquedo na prática pedagógica diária. Porém, essa prática nem sempre acontece como o docente planeja, existem vários e sérios contratempos. Muitas escolas não possuem profissionais capacitados em seu quadro docente e não disponibilizam professores de educação física, cabendo aos professores de sala, executar os jogos e brincadeiras com seus alunos, onde muitos têm dificuldade e alguns acabam não trabalhando com os educandos

Nesse caso, o grande problema é que, muitas vezes, a disciplina é malconduzida,

pois esses professores se sentem despreparados, em virtude de a disciplina não fazer parte da grade curricular do curso de Magistério ou de Pedagogia em que eles se formaram. Por mais que no currículo esteja justificada a importância de se trabalhar conteúdos lúdicos com as crianças, a falta de preparo ou até mesmo o desconhecimento tornam essa experiência, tão importante para o desenvolvimento da criança, aspectos secundários na realidade escolar (TAVARES et al, 2011 p.19).

No entanto, se os problemas com a falta de aplicação dos conteúdos lúdicos estivessem apenas na inexistência de profissionais preparados, o problema estaria mais fácil de resolver, porém existem vários outros fatores que interferem na aplicabilidade de atividades lúdicas, como: espaço físico inadequado, a falta de espaços para as atividades práticas e a falta de material pedagógico para a realização dos jogos e das brincadeiras.

2- Reeducação Psicomotora

A tarefa da reeducação psicomotora é fazer com que o indivíduo possa adaptar-se ao seu meio, seja escolar, familiar ou social, sem que para isso tenha que renunciar à sua personalidade, mas, ao contrário, sabendo conhecer e dominar o seu corpo, através do qual todas as trocas são possíveis. Assim posto, a reeducação é aplicada por várias áreas profissionais: pedagogia, educação física, fonoaudiologia, fisioterapia, terapia educacional, psicologia e por arte educadores, educadores, médicos da especialidade motora ou psíquica, entre outros. reeducação psicomotora é entendida como uma ação que é desenvolvida em indivíduos que sofrem com perturbações ou distúrbios psicomotores, e tem por objetivo retomar as vivências anteriores e/ ou fases de educação ultrapassadas inadequadamente; ou seja, educar o que o indivíduo não assimilou adequadamente em etapas anteriores.

É o emprego de atividades desenvolvidas junto a indivíduos que apontam disfunções psicomotoras em todos os níveis, visando resgatar ao máximo seu potencial ativo. De modo geral, reeducar significa educar o que o indivíduo não assimilou de forma adequada em fases anteriores (FALCÃO, 2010).

Os estudos sobre a reeducação psicomotora nos levam a entender como essa prática de ensino é importante para a aprendizagem do aluno, ou seja, o desenvolvimento e aprendizagem que esse aluno terá, e as práticas pedagógicas com as quais os professores devem utilizar-se, contribuindo assim para o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Lá Pierre em relação às dificuldades de aprendizagem menciona:

Nós deveríamos levar mais longe essa lógica; se a criança tem deficiências que a impedem de chegar ao cognitivo, é porque o ensino que recebeu não respeitou as etapas de seu desenvolvimento psicomotor. Sob o aspecto da prevenção, passaríamos da reeducação à educação psicomotora. Portanto, torna-se importante estudar as funções psicomotoras, bem como sua importância para o desenvolvimento infantil. (LAPIERRE, 2002, p. 25).

Deste modo, nota-se o quanto é de suma importância um profissional que possua conhecimento e seja qualificado, para trabalhar as funções psicomotoras do indivíduo desde à infância, e como pode auxiliar no processo de educar, contribuindo assim para o crescimento da criança, sem que o professor possa pular etapas do desenvolvimento motor o que poderá causar problemas futuramente. De acordo com De Meur e Staes (1991, p. 33):

A reeducação é urgente, sobretudo para os problemas afetivos. Quanto mais a criança se bloqueia em um tipo de reações, sente-se mais angustiada, e as punições ou as observações de seus conhecidos só agravam essa angústia. A reeducação ajudará a dotar um outro comportamento e, pouco a pouco os que a cercam a verão de forma mais positiva.

De acordo com os autores A. De Muer e L. Staes (1991, p.7), afirmam que "A educação psicomotora é uma técnica." Que devemos utilizá-la levando-a "... pelos mesmos caminhos, etapa por etapa, dos da aprendizagem natural." Ele quer dizer que a educação psicomotora é natural da criança, apesar de ser uma técnica. Ou seja, essa técnica trabalha todas as fases naturais do desenvolvimento da criança. Porém a falta desta no processo natural da criança poderá causar sérias dificuldades de aprendizagem.

Segundo afirma Oliveira (1999, p. 12),

Muitas dificuldades apresentadas pelos alunos podem ser facilmente sanadas no âmbito da sala de aula, bastando para isto que o professor esteja mais atento e mais consciente de sua responsabilidade como educador e despenda mais esforço e energia para ajudar a aumentar o potencial motor, cognitivo e afetivo do aluno.

Portanto, ela nos dá a ideia de que, se um aluno estiver com dificuldade de aprendizagem pode ser uma falha dele como educador e que não é necessário encaminhá-lo para especialistas para resolver problemas que desrespeita somente ao professor e ao âmbito escolar. Dando assim, mais atenção para seus alunos e tentar diagnosticar se a solução desses problemas está ao seu alcance. Caso contrário, se porventura houver um aluno que possua um distúrbio psicomotor, como por exemplo, hiperatividade e o professor não souber trabalhar realmente com este aluno, ele deve encaminhá-lo para um profissional especializado nessa área. Como é o caso da escola a qual foi realizada a pes-

quisa. A psicopedagoga juntamente com a professora percebeu que uma das crianças apresentava sintomas de hiperatividade, como a psicopedagoga não é habilitada para trabalhar com crianças com esse tipo de distúrbio, pediu-se a mãe da criança que a leva-se para um especialista.

Ferronatto (2006), afirma que a base e a eficácia da reeducação se encontram na relação entre os mecanismos que estão na origem da vida mental, no controle gestual e do pensamento, controle das reações emocionais, equilíbrio, prender atenção, percepção do tempo e do espaço. De Meur e Staes (1991, p. 24) expõe que:

Uma reeducação bem dirigida ajuda a criança a resolver seu problema a partir do momento em que surge, a perder menos tempo para se desenvolver afetiva e intelectualmente, em suma torná-la feliz na escola e na sociedade.

A realidade de muitas escolas públicas que possuem professores que não tem a capacidade de olhar para suas práticas pedagógicas e com isso culpam seus alunos pelos seus próprios erros. E são incapazes de irem à busca de qualificação para poderem ministrar aulas que realmente contribuam para uma melhor educação aos seus alunos e não se importam com dificuldades que essas apresentam. Na visão de Daniel Vieira da Silva (2009), a reeducação psicomotora:

"É a ação desenvolvida em indivíduos com perturbações e distúrbios psicomotores. A reeducação psicomotora tem como objetivo retomar as vivências anteriores com falhas ou as fases de educação ultrapassadas inadequadamente. Em termos gerais, reeducar significa educar o que o indivíduo não assimilou adequadamente em etapas anteriores. Deve começar em tempo hábil em razão da instalação das condutas psicomotoras, diagnosticando as dificuldades a fim de traçar o programa de reeducação. (p.11).

A reeducação é um processo que deve ser diagnosticado e trabalhado o mais cedo possível, pois será mais fácil desconstruir e construir condutas de psicomotoras, e desta vez não é aceitável lacunas durante esse processo de reeducação, mais existe muitas crianças que no final deste processo não se é possível adquirir um resultando satisfatório. No entanto, é importante ressaltar que a reeducação psicomotora é uma prática que deve ser realizada o mais rápido possível, como afirma Rosângela Pires dos Santos em seu livro Psicomotricidade:

A reeducação psicomotora deve iniciar o mais cedo possível, quanto mais nova for a criança menor será a duração da reeducação. É relativamente fácil fazer com que uma criança bem nova adquira as estruturas motoras ou intelectuais corretas, mas quando a criança já assimilou esquemas errados, o reeducador deverá primeiro fazer com que os esqueça, para depois ensinar-lhes o correto.

Portanto, é necessário que os professores saibam atuar de forma adequada na reeducação psicomotora, e caso não haja conhecimento na área, é interessante e muito importante que se busque ajuda, seja de uma psicopedagoga ou de uma psicomotricista, para conseguir superar as dificuldades de aprendizagem e os distúrbios psicomotores existentes na criança.

Conclusão

Buscando conscientizar educadores do seu papel diante do desenvolvimento da criança, para que assim junto com as atividades que ajudam a desenvolver a psicomotricidade crianças possam conhecer o outro, ter noção do espaço em que vivem. Tendo assim a oportunidade de se desenvolver cognitivamente. E que através dessas atividades que trabalham o psiquismo e a motricidade as crianças não venham ser afetas de forma negativa nessa era digital, pois o conhecimento do próprio corpo e como ele funciona é de grande importância para o desenvolvimento do aspecto físico motor e A tecnologia já se tornou essencial na vida de todos e tomou grande espaço na sociedade em todas as faixas etárias, as pessoas já não conseguem imaginar a suas vidas sem o conforto que a tecnologia traz a elas. Diante dessa realidade vem ser impossível que essa geração se desconecte totalmente dessa realidade e vivam a margem desse mundo de facilidades, cabe aos pais e professores usarem tais recursos a seu favor, ensinando os pequenos o lado bom e ruim e mostrando como utilizar tanta facilidade a seu favor, sem deixar de lado as velhas práticas de conviver totalmente para trás. A escola e os professores têm que compreender que a atenção voltada para o toda da criança não uma parte somente do seu desenvolvimento, pois falar de psicomotricidade é falar de possibilidades, em cada etapa do desenvolvimento da criança relacionando-se com outras fases em que cada criança vem ser única, mas a relação de crescimento está ligada a afetividade, cognição e organização.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Etnografia da prática escolar. 12 ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

BARRETO, S. de J. Psicomotricidade, educação e reeducação. 2. ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do

Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

DE MEUR, A.; STAES, L. Psicomotricidade: educação e reeducação. São Paulo. Manole. 1984.

FALCÃO, H. T; BARRETO, M. A. M. Breve Histórico Da Psicomotricidade. Ensino, Saúde e Ambiente, v.2 n.2 p.84-96 agosto 2023

FERRONATTO, Sônia Regina Brizolla. Psicomotricidade e Formação de Professores: uma proposta de atuação. Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Sociais Aplicadas Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2006.

FONSECA, Vitor da. Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares.

Porto Alegre: Artmed, 2004.

FONSECA, Vitor Da. Psicomotricidade: Filogênese, Ontogênese e Retrogênese. Porto Alegre: Artmed, 1988.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LAPIERRE, André. A Educação psicomotora na escola maternal. São Paulo: Manole, 1986.

LE BOULCH, Jean. Educação psicomotora: psicocinética na idade escolar.

2 ed. Porto Alegre: Artmed, 1987.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque pedagógico. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. trad. de Maria Alice M. D 'Amorim e Paulo S.L. Silva, Rio de Janeiro: Forense-Universitária Ltda, 1996.

TAVARES, H. F. Ludicidade, corporeidade e arte. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2011.

RESUMO

Esta pesquisa visa defender o jogo como uma prática psicomotora potente no processo de formação integral de crianças com transtornos do espectro autista - TEA no ensino geral. partindo do referencial teórico de Lev S. Vygotsky, defendemos o jogo como um conjunto de ações possíveis, de caráter educativo, para o desenvolvimento social e integral da criança. Contamos também com as leis e decretos que regem o processo de inclusão escolar de crianças com TEA. compreendendo a importância do brincar, nos voltamos para o entendimento que os profissionais da educação infantil têm desse conceito, que geralmente o veem como atividades que envolvem brincadeiras, brincadeiras, narrativas, etc., que por sua vez possibilitam a inclusão. Neste estudo Trinta educadores de pré-escola participaram e responderam ao formulário na plataforma Google, mas apenas 15 receberam uma análise qualitativa. A análise desses formulários revela um perfil de especialistas, a maioria dos quais atua há mais de 10 anos na rede de ensino geral. Há um grande grupo de professores que tiveram ou tiveram experiências com crianças autistas, que encontram apoio nas instituições de ensino e apontam uma série de obstáculos diante das práticas inclusivas, mas que unanimemente veem o brincar como uma possibilidade de auxiliar no desenvolvimento das crianças com TEA, o que, por sua vez, confirma o importante problemática levantada neste trabalho.

Palavras-Chave: Inclusão; Ludicidade; Brincar.

1.INTRODUÇÃO

O cenário educacional no Brasil representa um grupo de pessoas cada vez mais diversificado ao longo dos anos. Tal fato é confirmado pela análise do volume de trabalhos acadêmicos sobre inclusão com base em documentos educacionais oficiais que promovem a educação inclusiva e de qualidade para todos, conforme garantido pela Constituição Federal de 1988, cujo artigo 205 estabelece que a educação é direito de todos e a responsabilidade do Estado e da família.

O fato acima é ainda confirmado por inúmeros eventos, conferências e reuniões onde a educação inclusiva é abordada e discutida, que entre outras coisas destacam o tema da educação inclusiva na perspectiva da educação infantil, que de acordo com a política nacional, Educação Especial em A Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) afirma que "A inclusão na escola começa na primeira infância, onde se encontram as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global" (BRASIL, 2008, p. 16).

Embora os documentos oficiais apoiem a educação inclusiva e as aglomerações de educação proponham mais trabalhos sobre o tema temos consciência de que na prática muitas salas de aula parecem não entender o que está sendo proposto. A falta de preparo especializado, falta de material e atividades padronizadas, pouco tempo para planejamento colaborativo, infraestrutura precária, poucos recursos e outros aspectos podem ser possíveis motivos pelos quais ainda não conhecemos uma educação verdadeiramente inclusiva. Lídia Tavares, Larissa Árya e Maria Freitas (2016) confessam os progressos da inclusão no Brasil, mas apontam que "ainda temos um longo caminho a percorrer antes que as crianças com deficiência tenham mais oportunidades de inclusão real" (TAVARES; ARYA; FREITA, 2016, p. 538).

Sobre os possíveis aspectos acima mencionados que dificultam a ' integração ', os autores relatam que têm ouvido queixas de insegurança e falta de capacitação dos professores. "Tenho todo o material em casa. Por isso, voltarei quando precisar. Agora, quando não tem aula, a gente fala: ' Vem criança com

Asperger '. Nós nos perdemos Tem gente que nunca ouviu falar disso" (TAVARES; ÁRYA; FREITA, 2016, p. 533)foi o depoimento de uma professora quando interrogada sobre tal questionamento.

Mantoan (2005) continua a refletir sobre as dificuldades achadas na implementação de ações inclusivas e sugere refletir sobre o que ele chama de barreiras humanos e materiais. Os obstáculos humanos associam-se à má preparação dos professores e professoras - ao nível da sua formação integrada e contínua -, à falta de sensibilidade, à incerteza e à dificuldade em aceitar a diversidade, que a par dos obstáculos materiais, como A falta de acessibilidade, de recursos em sala de aula, de intérpretes, de profissionais dos serviços de educação especial (AEE) e de poucos materiais didáticos de uso cotidiano para fins pedagógicos costumam levar as dificuldades de "inclusão" nas escolas.

Até aqui foram apresentadas justificativas encontradas na literatura para fundamentar os obstáculos encontrados por professoras e professores na perspectiva da educação inclusiva, mas, se faz necessário também, um olhar geral para a sociedade. Os obstáculos vão além daqueles encontrados nas escolas e ambientes de ensino. Pes-

soas com necessidades educacionais especiais (NEE) passam por diversas barreiras por conta da incompreensão sobre a inclusão, tal como argumenta Rocha (2016):

A sociedade parece ainda não estar preparada para acolher pessoas com deficiências, respeitando e valorizando suas diferenças. Nesse sentido, pensar a educação como um direito fundamental de todos, nos obriga a repensar a diferença e a diversidade, implicando na necessidade da escola e do sistema educativo serem repensados (ROCHA, 2016, p.28-29).

Como complemento à afirmação inclusiva, tratamos da compreensão do transtorno do espectro autista (TEA) - na fase da educação infantil, com o objetivo de subsidiar o brincar como prática pedagógica potente no processo de educação integral: humanizadora e inclusiva.

Pelo cenário até aqui apresentado, entendemos que é de extrema importância refletir sobre essa especificidade humana, principalmente das crianças com TEA, pois é na infância que se dá o processo de construção e compreensão do mundo em que vivem a partir de suas experiências. começa experiências. Neste, conforme expresso na lei de Orientações e bases, a educação infantil "tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, mental, intelectual e social" (LDBEN, 1996, p. onze). Fase em que identificamos dificuldades dos educadores infantis em lidar com crianças em acolhimento.

Nessa perspectiva, passamos a pensar as possibilidades do brincar no processo educacional inclusivo como estratégia de ampliação do repertório de desenvolvimento cognitivo, social e afetivo de crianças com transtorno do espectro autista (TEA).

Esse enfoque foi delineado a partir das minhas experiências durante a jornada psicomotora, do meu deleite em participar de eventos que tratam da educação inclusiva e, por outro lado, das experiências de fazer parte do grupo de bolsistas do brinquedo laboratório (LAB-UFF) e eu atuo como professora na educação infantil.

Pensando especificamente na vivência da criança no meio social do qual ela participa. A sustentação teórica deste trabalho está fundamentada nos conceitos interativos de Vygotsky considerando suas perspectivas sociais e culturais para a compreensão do desenvolvimento humano. Temos a oportunidade de compreender as diferenças para além da dimensão biológica: na sociedade os indivíduos os atributos e a singularidade são constantemente forjados.

Nesse percurso, cabe pensar o ato de brincar como uma ferramenta lúdica, associada à diversão ela mesma orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da educação Infantil (DNCEI, 2010) como um dos princípios estéticos das Diretrizes da educação Infantil. Além disso, pense na contribuição de Vygotsky quando ele afirma que está no jogo.

A criança sempre se comporta além do comportamento usual de sua idade, além de seu comportamento cotidiano. No jogo parece que ela era maior do que realmente é. Como no foco de uma lupa, o brinquedo contém todas as tendências de desenvolvimento, de forma condensada, sendo ele próprio uma grande fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1984, p.117).

Levando em conta as ideias de Vygotsky sobre o brincar, vemos o lúdico como uma possível ferramenta para combater as dificuldades achadas no processo escolar de crianças com TEA, ao longo de seu processo de ensino aprendizagem de forma a potencializar o desenvolvimento dessas crianças.

Assim, chegamos aos obstáculos e possibilidades dos professores da educação infantil o (re) pensar as práticas educacionais e, consequentemente, o papel do brincar no desenvolvimento de crianças com TEA. Daí nosso interesse em conhecer seus entendimentos e práticas, por isso adotamos um formulário online como instrumento de coleta de dados, utilizando as plataformas Google. Esse instrumento era composto por 3 10 questões, sendo 4 fechadas - objetivas - e 6 abertas - com opções de respostas longas. O link do formulário foi disponibilizado para uma rede de profissionais que atuam na educação Infantil por 15 dias.

É importante ressaltar que a seleção desses profissionais foi feita com base na minha rede pessoal de contatos, que por sua vez se esticou as redes de contatos de terceiros, ou seja, meu conhecimento compartilhado o link com a rede de contatos deles. Relativamente aos dados importa referir que nem todos os entrevistados obtiveram os retornos esperados. Este fato nos impôs uma seleção interna, de modo que dos 30 questionários respondidos, 15 foram analisados neste estudo.

No entanto, não deixamos de refletir sobre esses verbetes, pelo que sugerimos a possibilidade de os participantes não terem dado a devida importância à frase, mas não podemos afirmar. Por ora, neste trabalho, nos reteremos em dados que nos ajudem a refletir sobre o papel do brincar no processo de ensino-aprendizagem de crianças com transtorno do espectro autista - TEA.

A estrutura desta monografia inclui capítulos conceituais, nos quais desenvolvemos o conceito de educação inclusiva; o curso sócio-histórico do transtorno do espectro autista - TEA; e a visão da educação infantil lúdica na perspectiva da educação inclusiva; para a construção empírica, apresentamos reflexões e levantamentos dos dados coletados. Assim, esses são os principais eixos para

apresentar o intento deste trabalho, refletir a relação entre ludicidade e ludicidade no desenvolvimento de crianças com TEA no processo educacional introduzido em seu ensino regular.

2. DESENVOLVIMENTO

UM OLHAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Não há dúvida de que os momentos históricos que habitamos no século XXI são marcados pela consciência da diversidade humana. No entanto, isso não significa que vivemos em uma sociedade indivisível. O momento é propício para reflexões e debates que tenham em pauta as controvérsias necessárias sobre o processo de inclusão na sociedade. Como estratégia para lançar luz sobre esse processo, vale a pena examinar a história da educação especial no Brasil a fim de compreender melhor o cenário atual da educação Especial na Perspectiva Comportamental.

Segundo Sassaki (1997), a educação Inclusiva (IE) é uma tendência atual de pesquisa no Pau-Brasil. É importante distinguir entre educação especial e educação inclusiva. A primeira é definida pelo PNEE como um método de ensino transversal a todos os níveis etapas e modalidades, (IBIRAPIRANGA, 2007, p. 16) para pessoas com deficiência, deficiência global do desenvolvimento e aptidões / dotes de alto nível.

Por outro lado, considera-se que a educação inclusiva é fruto de diversos acontecimentos históricos, marcados pela evolução de ideias, debates e pela compreensão da necessidade de compreender "o que é diferente" para considerar todos os indivíduos como iguais. Animais fundamentais na sociedade. Educação inclusiva "Rejeitar todas as formas de discriminação faz parte da forma correta de pensar. O preconceito de raça, classe e gênero abala a humanidade e nega a democracia" (FREIRE, 1996, p. 36).

Em relação aos acontecimentos históricos que expressam o acúmulo de lutas e o caminho que permite trespassar da educação especial à educação integral, encontramos quatro marcos históricos, a saber: exclusão, segregação institucional, integração e inclusão.

O período de exclusão compreende meados do século XIX, quando as pessoas com deficiência (PCD) eram vistas como incapazes e dignos de caridade e/ou tratadas com desprezo. No campo da educação não houve ações pensadas porque, como afirma Sassaki, "eram consideradas indignas de escolarização". (SASSAKI, 2002, p.10). O início do século XX foi marcado pela obsessão pelo processo educativo do PCD, desencadeada pelos movimentos de agitação social. O momento é claro quando Giannuzzi afirma:

A partir de 1930, a sociedade civil organizou-se em associações de interessados no problema da deficiência o setor governamental continuou a ativar algumas ações para as especificidades dessa população estudantil, foram criadas escolas, além de hospitais e escolas regulares, e outras entidades filantrópicas. instituições continuam a nascer, podemos assistir ao nascimento de diferentes formas de tratamento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros centros de reabilitação (2004, apud JANNUZZI; SOUTO, 2014, p. 17).

Nessa perspectiva, o debate sobre a educação de crianças, jovens e adultos com deficiência, segundo os autores Pereira, Santana e Santana (2012), trouxe um olhar diferenciado para o desenvolvimento educacional do DPC. Esse debate e o cenário apresentado por Jannuzzi levaram à criação de instituições especializadas no Brasil.

Sob o governo foram criadas na cidade do Rio de Janeiro primeiras instituições privadas, conhecidas como Imperial instituto dos meninos Cegos (1854), denominado instituto Benjamin Constant, e Imperial Institutos de meninos Surdos Mudos (1857) estabelecida 100 anos depois, traspassou a se chamar instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Então, alguns anos depois, aumentou o número de instituições privadas que prestavam assistência educacional ao PCD, como o instituto Pestalozzi (1926) e a Associação de Pais e amigos dos Excepcionais - APAE (1945). É importante enfatizar aqui que essas instituições são beneficentes e se dedicam à educação, mas enfatizam o atendimento clínico. O ápice dessa situação foi um período conhecido como separação institucional. Que ocorreu antes do momento da integração.

A integração institucional é marcada pela promulgação da lei nº 4.024 de 1961 (LDBEN/1961). O texto da LDBEN de 1961 afirmava o direito a "exceções" à educação favorecendo a escola regular, na medida do possível. Este período é longo, por um lado, a matrícula de crianças e jovens com deficiência em escolas regulares em classes especiais é única, e por outro lado, em instituições de apoio.

""estudantes que necessitam de atendimento mais especializado ainda são aceitos" em detrimento do setor privado "(KASSAR, 2011, p. 46). Deste ponto de vista, os alunos devem adaptar sua escola para atender às suas necessidades, não é escola.

O período de inclusão teve seu primeiro momento com a promulgação da constituição Federal de 1988, que, por sua vez, incorporou a educação como direito de todos em seu texto. Nesse contexto, o mesmo documento destaca o princípio do ensino no art. 206, a garantia de "condições iguais de acesso e permanência escolar" (BRASILIA,

1988). Nesse evento, o mundo vivenciava, internacionalmente, um movimento de controvérsias sobre a educação do indivíduo com Deficiente - PCD, que resultou em diversas assembleias e ações que trouxeram à discussão o acesso permanência e sucesso de todos no ensino regular.

A inclusão, no Pau-Brasil, começa a se concretizar quando a lei de Diretrizes e bases da educação Nacional (LDBEN/1996), inspirada nos princípios da Inclusão da declaração de Salamanca (UNESCO, 1948), trouxe pela primeira vez um capítulo dedicado à educação especial que, para os fins desta lei, é entendida como uma modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede normal de ensino, para alunos com necessidades especiais. (BRASÍLIA, 1996, p.25).

Em 2013, o texto foi alterado pela lei nº 12.796 inspirada na convenção Internacional dos direitos do indivíduo com Deficiência (2007), que também modificou a nomenclatura de "pessoa com deficiência" para "pessoa com deficiência". Metas de Desenvolvimento de transtornos (TGD) e superdotação, um avanço que agora inclui indivíduos com TEA.

Deste ponto de vista, outras leis, documentos e decretos foram implementados, entre os quais considerarmos importante destacar o documento

"Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva" (PNEE, 2008), que se tem difundido. "Políticas públicas para promover educação de qualidade para todos os alunos (IBIRAPITÁ, 2008, p. 5), que estabelece que todos os alunos devem estudar em escola normal. Além disso, o mesmo documento favoreceu a construção de uma educação acessível a todos, respeitando e valorizando as características de cada aluno.

Ainda contribuindo para pensar a educação Inclusiva, é preciso integrá-la ao contexto escolar, pois Sánchez apresenta em sua visão uma inclusão que respeita a diversidade das pessoas (deficientes ou não).

Em outras palavras, uma escola inclusiva é um ambiente que compreende e estimula a importância da diversidade humana, da convivência e do envolvimento das famílias na comunidade escolar. É um local que não reforça as dificuldades / limitações dos indivíduos pelo contrário, cria pontes para promover a autonomia e as conquistas individuais dos alunos.

O autor refere-se ao relatório acima em seu artigo como de acordo com a conjectura de Piaget O período pré-escolar corresponde ao período pré-operatório do desenvolvimento cognitivo. As operações mentais das crianças nessa idade limitam imediatamente sua importância no mundo infantil. Isso ocorre porque a primeira fase desta fase é caracterizada pelo pensamento egocêntrico. e na segunda fase a criança começará a expandir seu mundo de percepção. Isso dá origem ao que é chamado de pensamento instintivo.

Segundo Bruner (1968, apud Cor--De-Rosa, 1986), o mundo é apresentado à criança na fase pré-escolar de forma iônica, ou seja, visual e perceptivamente. Do ponto de vista da evolução humana, um evento importante nessa fase da vida é o processo de descentralização, que permite à criança perceber mais de um aspecto de um determinado objeto ao mesmo tempo. Mudanças significantes ocorrer durante o período da fase mágica nas principais áreas do desenvolvimento intelectual, emocional, afetivo, social e motor, que ocorrem entre os 5 e 6 anos de idade. Pré-escolares entre 4 e 6 anos de idade cobrir as fases básicas do movimento com o surgimento de muitas formas, como correr, pular, atirar, truques, chutes e combinações dos mesmos. Nesta fase, os movimentos básicos servem como base para combinar as aptidões esportivas para alcançar os movimentos básicos (Gallahue & Ozmun, 2005).

Segundo Negrini (2003), a brincadeira livre com objetos não estruturados ou de grande alcance para crianças muito pequenas em ambiente de convivência coletiva, por meio de sugestões que estimulam a exploração o descobrimento e a autonomia como as brincadeiras heurísticas e a cesta do tesouro. crianças de 5 a 6 anos estão em um período em que seu egoísmo influi suas ações, pensamentos e sentimentos. A metodologia utilizada é sempre a da observação durante o desenvolvimento dos jogos e jogos heurísticos, pois além das observações durante as sessões, são captados e criados recursos de imagens para análise dos dados aos poucos a criança vai iniciando a tolerância social, criando vínculos afetivos, divide espaço, cria situações em que o "meu" é substituído pelo "seu", e assim aprende brincando.

O objetivo é analisar como a brincadeira heurística contribui para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças diante dos dados gerados, é possível verificar a real contribuição da brincadeira heurística, o conhecimento cognitivo é sempre muito mais forte que o conhecimento social.

Momentos de brincadeiras livres são necessários e levam tempo e sempre proporcionam momentos para o desenvolvimento do aluno / criança. O espaço e os materiais adequados favorecem as descobertas das crianças.

Os professores devem criar uma situação no ensino aprendizado que leva ao desenvolvimento de conteúdos e habilidades que podem atender às necessidades dos alunos e de seu ambiente social.

A grande quantidade de brinquedos produzidos atualmente no mercado sugere

que os adultos entendem de certa forma, que brincar é importante para seus filhos, ou seja, para as crianças em geral. e continuar sem ser omisso ou indiferente, em todas essas "organizações de jogo"

Para Negrini (2003), a brincadeira heurística deve sempre fazer parte da vida de nossas crianças, pois ali elas irão expor todas as suas necessidades e sentimentos. E neste artigo vamos destacar a importância do jogo.

O brincar faz parte de ser criança, e isso é fantástico, pois tem em si um efeito expressivo, o brincar, além de auxiliar no desenvolvimento da criança nas esferas afetiva, intelectual, social e física, provando sua fundamental importância neste período rico na vida do ser humano, ou seja, sua própria estruturação, a base construtiva daquilo que tendemos a alcançar no início de nossa vida, dando-nos a segurança necessária para o andamento natural do ciclo humano.

Brincar é o que os bebês usam instintivamente para explorar o mundo. Mas com tantas novidades no mercado de vendas, às vezes esquecemo-nos de oferecer as fotos para nossos bebês e crianças. Este artigo trata exatamente desse assunto, partida imaginativa sem formalidades.

Em 1987, Elinor Goldshimed desenvolveu um estudo que chamou "Jogos Heurísticos para Aprendizado e Desenvolvimento Infantil" em colaboração com educadores de vários países. Esse olhar se deve à perspectiva em que a criança explora sua criatividade, se desenvolve e se expressa por meio da brincadeira.

A palavra “heurística” vem do grego eurisko e significa descobrir, a criança começa a compreender algo.

O jogo é focado em descobrir o que a criança é capaz de fazer e também em manipular objetos como sementes, caixas, tapetes de borracha, bolas de pingue-pongue, bolas de bolas, etc. Em outras palavras, segundo Goldschmied e Jackson (2006), a brincadeira heurística consiste em oferecer a um grupo de crianças um grande número de objetos com os quais brincar e manipular livremente sem a intervenção de adultos, sejam eles pais ou educadores.

Para Negrini (2003), conclui-se que as brincadeiras heurísticas com a cesta dos tesouros podem proporcionar ampla experiência de aprendizagem para os bebês que estão na fase de descobrimento do mundo. Oferecer jogos heurísticos em instituições infantis significa buscar a solução criteriosa de pequenos detalhes, como por ex: tempo, espaço, materiais adequados e gestão. O papel do professor é o de organizador e mediador, não o de iniciador. Os bebês brincarão com concentração e sem conflito por longos períodos de tempo, desde que lhes sejam oferecidas quantidades generosas de objetos cuidadosamente selecionados e arranjados para tal brincadeira.

Qual o papel da brincadeira livre em sala de aula na educação infantil? O que pensam os professores? Se assistirmos rapidamente para as salas de aula de educação infantil e suas práticas pedagógicas, nos deparamos com a realidade em que o brincar livre deixa de servir apenas para o aprendizado e trespassa a ser abandonado pelos educadores. Deixar a criança livre para brincar não significa soltá-la, deixá-la se defender, mas é simplesmente ter um olhar focado para que a criança tenha o direito de escolha e seu professor seja seu mediador, mas não o motor diretamente.

Para Negrini (2003), o brincar está intimamente ligado ao aprendizado porque as crianças não desanexar a hora da brincadeira da hora do aprendizado ou de outro tempo. A brincadeira dela é aprender. Porque quando ela joga, assim foi capaz de absorver todo o seu aprendizado com prazer. E ficará gravado em sua memória.

É importante ter cuidado para não confundir os momentos da brincadeira apenas como agentes de aprendizagem e sempre planejar as brincadeiras pensando nisso, a brincadeira deve ser livre, pois ela aprenderá por si mesma, isso acontece naturalmente. Essa atitude poder fazer com que o adulto fosse excessivamente protetor com a orientação, e sempre guiou os momentos de brincadeira com um intento com metas definidas e cronometradas.

No caso de Negrini (2003), os homens não brincam mais e as crianças começam a imitá-lo e acabam parando de brincar. Os jogos são jogados e os movimentos são virtuais e não pertencem à criança. A criança só vê a mãe com aparatos eletrônicos, não vê a mãe balançando roupa, cantarolando enquanto faz bolos, até ir às compras se tornou cansativo porque tudo é online. Mamãe e papai usam aparelho ortodôntico e precisam fazer tudo o mais rápido possível. Em vez de cantar, bailar, o rugido das máquinas domésticas. A variedade de objetos que fazem parte da cesta dos tesouros faz com que não seja necessário pegar um objeto que gera ansiedade, curiosidade e conhecimento nos professores quanto à sua segurança.

O prazer de brincar sustenta a alegria de viver, ser, explorar, sentir, tocar, conviver, enfrentar vitórias e derrotas, enfim, a alegria de realmente fazer, brincar, ser livre.

A educação infantil se desenvolve em um contexto histórico e social nascido das mudanças construídas pelo capitalismo industrial no século XIX, que traspassou a integrar o trabalho de meninas e crianças ao sistema fabril. Porém, segundo aranha (2006), no período anterior à revolução industrial e durante ela, a questão da educação já ocupava o pensamento de grandes filósofos, que

defendiam a importância da educação para todos os animais humanos. Assim, aranha (2006) fala sobre a pouca discussão sobre a infância e sua formação, limites para a organização de um sistema de ensino e dicas metodológicas para o ensino de crianças pequenas. Esse limitado potencial e oportunidade de desenvolvimento afeta a visão educacional de crianças e trabalhadores desse nível de ensino.

Segundo Negrini (2003), por meio de brinquedos e brincadeiras as crianças podem desenvolver a imaginação, a confiança, a autoestima e a cooperação em seu ambiente. A maneira como uma criança brinca revela seu mundo interior. revelar seus apetites que permite à criança interagir com outras crianças e formar sua personalidade. Para tal, é necessário que a creche crie condições e suporte para situações de movimento que correspondam às necessidades das crianças e ofereçam oportunidades que promovam o seu desenvolvimento integral.

Para Negrini (2003), através de muitos estudos realizados nos últimos anos com crianças, os educadores sugerem que o brincar é essencial para elas, principalmente porque é assim que elas aprendem e que as brincadeiras e os jogos sempre estarão intimamente relacionados ao aprendizado em geral. Crianças menores de três anos, quando brincam, não veem diferença nessa ação do que os adultos veem como trabalho. Eles viviam a uma distância que Piaget denominava de anomia, de modo que as regras não podiam ser compreendidas. Portanto, eles gostam de ajudar a mãe a varrer a casa ou fazer bolos, não porque haja valor ou utilidade nessas ações, mas porque são atividades divertidas e interessantes. No entanto, essa mentalidade está mudando e, aos 4-5 anos, eles procuram recompensas no jogo Mesmo que seja um elogio por suas ações.

3.CONSIDERAÇÕES FINAIS

Psicomotricidade é uma relação entre pensamento e a ação, e envolve, também, as emoções. Os educadores, pais e crianças se relacionam e assim tem a finalidade de assegurar o desenvolvimento funcional da criança , tendo em conta as possibilidades da criança, e ajudar sua afetividade a se expandir e equilibrar-se, através do intercâmbio com o ambiente humano. São realizadas atividades motoras e emocionais a fim de estabelecer habilidades de desenvolvimento.

É brincando que a criança se descobre e consegue se expressar de maneira livre e saudável. A criança tem uma mentalidade semelhante à do artista, pois ambos ingressam facilmente no universo do faz de conta, aplicando o dom de fantasiar a tudo e fingindo que algo é, na verdade, alguma coisa bem diferente, ela inventa, ela constrói ela faz e desfaz. A brincadeira pode ser representada por meio de várias formas, uma delas é simplesmente deixar a criança expor seus movimentos.

O brincar faz parte do ser criança, e isso é fantástico, pois tem expressivo efeito por si só, o brincar, além de auxiliar no desenvolvimento infantil, nas esferas emocional, intelectiva, social e física, demonstrando a sua fundamental importância neste período riquíssimo do ser humano, ou seja, a sua própria estruturação, a base construtiva do que tenderemos a chegar ao desencadear de nossas vidas, dando-nos o assegura mento necessário para progressão natural do ciclo humano.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Sidirley de Jesus. Psicomotricidade, educação e reeducação. 2.ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.

CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (org.). Educação Infantil Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

KYRILLOS, Michel Habib M.; SANCHES, Tereza Leite. Fantasia e criatividade no espaço lúdico: educação física e psicomotricidade. In: ALVES, Fátima. Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: Wak, 2004. p.153-175.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) Ludopedagogia - Ensaios 1: Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2000.

MENDONÇA, Raquel Marins de. Criando o ambiente da criança: a psicomotricidade na educação infantil. In: ALVES, Fátima. Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: Wak, 2004. p.19-34.

NEGRINI, Airton. Educação Psicomotora. São Paulo: Ebrasa, 2003.

OLIVEIRA, Gisele de Campos. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 4.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

PAÍN, Sara. Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

SISTO, Firmino Fernandes. Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

VELASCO, Cassilda Gonçalves. Brincar: O Despertar Psicomotor. Rio de

Janeiro: Sprint,1996.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1968.

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESAFIOS QUE ESSA PROFISSÃO EXIGE

GRAZIELLA MELITO FACCI

RESUMO

Este artigo busca provocar reflexões sobre a Etapa Inicial do Ensino e os docentes que a integram. Os mestres que atuam na Etapa Inicial do Ensino desempenham um papel relevante na construção do êxito de uma criança nos primeiros anos do estabelecimento educacional. Eles conferem organização e auxiliam os pequenos a evoluírem em suas competências de leitura e escrita, ministram disciplinas científicas e contribuem para o autoconhecimento das crianças. A Etapa Inicial do Ensino estabelece os alicerces para que as crianças compreendam o verdadeiro significado de "escola". Um vínculo positivo com os educadores da Etapa Inicial do Ensino pode exercer uma influência exponencial no progresso de uma criança à medida que ela avança rumo ao ensino fundamental. Além de favorecer o desenvolvimento intelectual, é igualmente crucial auxiliar as crianças a progredirem em suas aptidões físicas.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Competências; Vínculo.

INTRODUÇÃO

A etapa educacional voltada para crianças pequenas desempenha um papel essencial no triunfo infantil, contudo, docentes notáveis que fomentam a aprendizagem e o desenvolvimento, ao mesmo tempo que estimulam mentes curiosas, podem estar intrinsecamente vinculados ao sucesso da criança durante os primeiros anos de sua trajetória escolar.

Os educadores da primeira infância afirmam que "a brincadeira é o ofício da infância", enquanto alguns pais se perguntam: "Meu filho apenas brincou o dia todo?" Em certas ocasiões, a brincadeira é percebida como o oposto de atividades estruturadas e guiadas pelo professor.

O brincar é fonte de desenvolvimento e de aprendizagem, constituindo uma atividade que impulsiona o desenvolvimento, pois a criança se comporta de forma mais avançada do que na vida cotidiana, exercendo papéis e desenvolvendo ações que mobilizam novos conhecimentos, habilidades e processos de desenvolvimento e de aprendizagem (VIGOTSKY, 1998, p. 81).

As diversas concepções sobre a importância e os objetivos da brincadeira intensificam o dilema de como os educadores em sala de aula podem apoiar a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças pequenas, oferecendo experiências cuidadosamente planejadas e supervisionadas.

Os professores da primeira infância devem se esforçar para atender às necessidades culturais ou especiais - emocionais, físicas ou educacionais - das crianças que estão instruindo. Por exemplo, se uma criança possui alergia alimentar, o professor deve estar consciente do conteúdo dos alimentos que a criança consome. Além disso, se uma criança pertence a uma cultura ou religião que não permite a celebração de determinados feriados, o professor deve respeitar a origem da criança e fornecer uma atividade alternativa. É importante começar oferecendo oportunidades para que as crianças tenham experiências lúdicas espontâneas e não estruturadas, iniciadas pela própria criança.

As crianças precisam de liberdade para explorar o ambiente de jogo e os materiais de maneira que as interessem, proporcionando uma sensação de encantamento e estimulando a criatividade. Brincar com pessoas, animais, veículos, brincar com alimentos são aspectos importantes em áreas de interesse, como o centro de jogos dramáticos e o centro de construção, pois isso promove o envolvimento e a criatividade. As crianças também necessitam de liberdade para explorar o ambiente de jogo e os materiais de maneira que as interessem, proporcionando uma sensação de encantamento e estimulando a criatividade.

> [...] caberia à pré-escola uma função corretiva e preventiva do fracasso escolar nas etapas futuras da educação da criança, cabendo-lhe preparar e adaptar a criança ao modelo escolar, compensando suas carências e preparando-a para a alfabetização e para as etapas seguintes da escolarização. (BONETTI, 2004, p.38)

O respaldo do educador também é considerado como um elemento indispensável na prática adequada ao desenvolvimento. As intervenções do professor durante a brincadeira oferecem diversas possibilidades, desde auxiliar na resolução de problemas, questionar, redirecionar comportamentos indesejados e direcionar as crianças para temas de jogo. Os professores também devem ensinar habilidades lúdicas para crianças que enfrentam dificuldades em se envolver em uma atividade de jogo.

O EDUCADOR DA ETAPA INICIAL E O PROGRAMA DE ESTUDOS

O conteúdo do programa de estudos para crianças pequenas é frequentemente apresentado e/ou reforçado no contexto da brincadeira, à medida que os educadores introduzem os temas de jogo, oferecem ma-

teriais e auxiliam as crianças a expandirem suas ideias.

Ao auxiliar as crianças no planejamento de papéis, incentivando-as a conversar com seus colegas, fazendo perguntas abertas e participando ativamente do jogo, o educador amplia e aprimora a aprendizagem. Por exemplo, uma responsabilidade do educador é desenvolver uma compreensão das habilidades e conhecimentos específicos que as crianças precisam adquirir.

Assim que as brincadeiras das crianças se iniciam, facilitar as interações sociais, além de auxiliar as crianças a se juntarem ao jogo, é uma atribuição desempenhada pelo educador. O educador também pode narrar as ações das crianças à medida que o enredo do jogo se desenrola. Ao estar presente e ao nível dos olhos da criança durante a brincadeira, as interações do educador aumentam a frequência, a duração.

As manifestações infantis são provenientes de uma cultura própria das crianças. Suas expressões, nas variadas linguagens, decorrem da relação com a cultura que as cerca, ou seja, com os bens culturais que a sociedade disponibiliza para elas. A representação de cenas do cotidiano pelas crianças expressando conhecimentos produzidos socialmente são reelaborados pelas mesmas em suas vivências, elas recriam situações já presenciadas e criam, assim, uma cultura infantil, pois, como afirmam Sarmento e Pinto: "As culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado - pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável - nem lhes é alheia a reflexibilidade social global. (COUTINHO, 2002, p.99)

Ao planejar as atividades lúdicas das crianças, os educadores podem estabelecer metas e resultados específicos que desejam que as crianças alcancem durante o jogo. Eles também devem personalizar as experiências levando em consideração o nível atual de desenvolvimento cognitivo, físico, social, emocional e linguístico de cada criança. Por exemplo, o educador pode ter como objetivo aumentar a quantidade de linguagem expressiva que uma criança utiliza ao longo do dia. Ele pode convidar a criança para participar de uma área de jogo dramático juntamente com outra criança que seja verbalmente habilidosa e se envolva facilmente em cenários de jogo.

Propiciar situações de cuidado, 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 (RCNEI, 1988, p.23).

Educadores competentes constroem seu plano de ensino com base no conhecimento prévio das crianças. Eles proporcionam experiências lúdicas em áreas em que as crianças estão familiarizadas e têm experiência e conhecimento prévio. Se uma criança não tiver experiência com um determinado cenário de jogo, ela não conseguirá expandir seu papel durante brincadeiras de faz de conta.

As crianças frequentemente representam temas com os quais estão familiarizadas, como papéis familiares, médicos, escola, restaurantes de fast food e compras de alimentos e roupas. Quando uma criança veste uma capa de chuva e um chapéu de bombeiro e corre para resgatar seu ursinho de pelúcia das chamas fictícias no teatro, ela está praticando o que já sabe sobre bombeiros.

De acordo com Stefanini (2002, p. 02),

A prática pedagógica da educação infantil deve fugir da passividade, da contenção motora sob a errônea ideia de que o movimento impede a concentração e causa euforia nas crianças, prejudicando suas aprendizagens. (...) a educação infantil busca trazer a harmonias entre diferentes conteúdos da aprendizagem, como forma de completar a formação integral da criança. A criança disciplinada não é aquela criança calada e sim aquela que se encontra envolvida pelas atividades propostas.

Brincar e adquirir conhecimento devem ser integrados ao longo do dia. A facilitação será mais eficaz quando acompanhada de um ambiente cuidadosamente planejado na sala de aula. O professor trabalha para reduzir conflitos e confusões, proporcionando às crianças tempo e espaço consistentes para brincar. As crianças devem ser reconhecidas como indivíduos competentes que, com o apoio do professor e a interação com seus colegas, são capazes de construir conhecimento em ambientes de jogo. Brincar se torna uma plataforma para explorar materiais lúdicos, materiais artísticos, ideias dos colegas e o mundo além da sala de aula. Essa abordagem curricular enfoca o desenvolvimento integral da criança, com conteúdo apresentado em contextos significativos.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Os primeiros anos de vida de uma criança são fundamentais para seu desenvolvimento futuro, estabelecendo uma base sólida para a aprendizagem ao longo da vida e habilidades cognitivas e sociais. Pesquisas bem estabelecidas continuam a enfatizar a importância da educação na primeira infância como um pilar essencial para o sucesso futuro de uma criança.

À medida que o bebê se desenvolve cognitivamente, ocorrem mudanças que afetam o comportamento em todas as áreas. Os conceitos não se desenvolvem de forma isolada. O comportamento sugere que a criança já possui noção de constância na forma dos objetos. Os objetos não mudam de forma quando vistos de diferentes perspectivas. Como todas as ações ocorrem no espaço, a criança também deve ter uma compreensão funcional do espaço e das relações entre os objetos. Cada uma dessas habilidades emerge mais ou menos ao mesmo tempo e segue um caminho de desenvolvimento semelhante. Todos os esquemas cognitivos são elaborados à medida que a criança assimila e acomoda novas informações.

É importante reconhecer que o desenvolvimento intelectual é um processo autorregulatório. O processo de assimilação e acomodação é controlado internamente, e não externamente. As emoções desempenham um papel importante nesse controle. Em cada estágio do desenvolvimento sensoriomotor, surgem habilidades mais avançadas e aumenta o autocontrole. Cada pequeno avanço torna o indivíduo mais capaz de lidar com as demandas da vida.

À medida que a criança continua assimilando e acomodando experiências em suas estruturas cognitivas, as estruturas afetivas e sociais também são constantemente construídas e reconstruídas.

A criança de dois anos possui uma visão egocêntrica do mundo e usa a linguagem falada de forma limitada. Experiências afetivas, como sentimentos, são representadas e lembradas, alterando permanentemente a natureza dos pensamentos afetivos. O raciocínio durante o estágio pré-operacional é semilógico, assim como a compreensão infantil de regras, justiça e outros aspectos do raciocínio moral semilógico.

Entre os dois e os sete anos, o desenvolvimento cognitivo e afetivo passa por constantes mudanças, com os processos de assimilação e acomodação resultando na construção de um sistema cognitivo novo e enriquecido.

Portanto, a Educação Infantil desempenha um papel fundamental no progresso do desenvolvimento nos próximos estágios da vida escolar, sendo extremamente relevante para o processo de ensino-aprendizagem.

A infância no contexto produtivo, o tempo na escola, o processo de socialização dentro da família e da comunidade, e as atividades diárias variam de acordo com a posição da criança e de sua família na estrutura socioeconômica. Se essa inserção social é diferente, não é apropriado supor a existência de uma população infantil homogênea, mas sim reconhecer diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização.

Adotar uma concepção abstrata da infância permite analisar a criança como uma "natureza infantil", desvinculando-a de suas condições de vida objetivas e das relações de produção existentes na realidade. Compreender a criança no contexto social, e não como uma natureza infantil, é o princípio central dessa definição.

De acordo com Kramer (1987, p. 53), surgem três linhas de reflexão sobre a infância:

* A primeira tem o objetivo de apontar como o sentimento e a valorização atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como atualmente são conhecidos e defendidos, tendo sido determinados a partir de modificações econômicas e política da estrutura social.

* A segunda trata especificamente da ideia de infância no pensamento pedagógico, mostrando o significado tanto da pedagogia “tradicional” quanto a “nova”. O objetivo é mostrar como essas concepções estão presentes uma concepção de infância baseada na natureza infantil.

* A terceira apresenta um estudo sobre a abordagem da privação cultural, base teórica da educação compensatória.

Sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças, correspondendo à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que distingue a criança do adulto e faz com que a criança seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento. Quanto ao contexto social que determina o surgimento deste tipo de sentimento e dois aspectos precisam ser enfatizados, de acordo com o historiador Philippe Ariès:

* Era muito alto o índice de mortalidade infantil que atingia as populações e quando sobrevivia, ela entrava diretamente no mundo dos adultos. É importante acentuar que essa mortalidade continua hoje a ser regra geral para os filhos de classes dominadas em países de economia dependente.

* O sentimento moderno de infância corresponde a duas atitudes contraditórias que caracterizam o comportamento dos adultos até hoje: uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é paparicada pelos adultos e outra surge junto com a primeira, mas se contrapõe a ela, tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita da educação feita pelo adulto.

Este sentimento duplo é a nova responsabilidade efetiva que a estrutura familiar adquire, começando na classe burguesa e se estendendo até o povo. É importante enfatizar que o sentimento de família que surge nesse momento está intrinsecamente ligado ao sentimento de infância. O ambiente familiar se torna cada vez mais privado, e essa

instituição passa a desempenhar funções que anteriormente eram atribuídas à comunidade.

A visão contemporânea da infância, de acordo com Sonia Kramer (1987, p. 54), é que o sentimento de infância resulta numa dupla atitude com relação à criança: preservá-la da corrupção do meio, mantendo sua inocência e fortalecê-la, desenvolvendo seu caráter e sua razão.

As concepções de pureza e de racionalidade não são antagônicas, mas sim elementos fundamentais que sustentam a ideia da criança como essência ou natureza.

A noção de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ela surge com a sociedade capitalista, urbano-industrial, à medida que a inserção e o papel social da criança na comunidade mudam. Esse conceito de infância é determinado pela transformação das formas de organização da sociedade.

Essa forma de organização estabeleceu diferentes classes sociais nas quais o papel da criança é distinto. A ideia de uma infância universal foi difundida pelas classes dominantes, com base no seu modelo padrão de criança, com critérios de idade e dependência do adulto característicos de um papel social específico assumido por ela dentro dessas classes.

A CRIANÇA, O JOGO E O CONCEITO DE INFÂNCIA

A criança é um ser complexo, com suas próprias características e uma forma única de perceber o mundo, o que oferece perspectivas para transformá-lo - perspectivas que devem ser compreendidas dentro de sua fase de vida. Nesse sentido, a escola não complementa nem molda a criança, mas sim proporciona condições para seu pleno desenvolvimento. O conceito de infância é variável e abrange as dimensões psicológica, social e afetiva (ROUSSEAU, 1995).

O conceito de infância neste estudo é compreendido como o período desde o nascimento até a puberdade, conforme destacado por Ariès (1978) em suas abordagens, que enfoca um estudo cronológico desse período da vida, a partir da Idade Média, em que o conceito de infância se desenvolveu em construções sociais em períodos históricos específicos.

Apesar da existência de diversos documentos que regulamentam a educação nos aspectos legais, nesta parte dos estudos acadêmicos foram selecionadas análises documentais sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.

A LDBEN (1996), em seu Artigo 29, menciona que "a educação infantil é a primeira etapa da educação básica", ou seja, é na educação infantil que todo o processo de aprendizagem da criança se inicia. E o objetivo do professor é saber qual é a melhor forma de construir essa aprendizagem, considerando todos os fundamentos e referências já citados por estudiosos anteriormente, trazendo à tona toda a construção deste trabalho acadêmico que defende a importância do brincar para o desenvolvimento integral da criança na educação infantil.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 12), em suas referências sobre esse processo de construção, tratam a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivência, 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.

Nesta citação é evidente observar que, entre tantos direitos, a criança se engaja em atividades lúdicas para promover seu desenvolvimento. No mesmo documento, o ato de brincar é tratado como um processo abrangente que resulta em construções para as crianças, estimulando habilidades, interações e sociabilidade. Também são mencionados os benefícios do faz-de-conta (DCNEI, 2010).

Com base nessas leis mencionadas anteriormente, buscou-se fornecer mais elementos de defesa em relação à importância do brincar na educação infantil, respaldados por leis que apoiam essa prática, além de muitas outras que também existem para defender, incentivar e demonstrar a relevância desse tema.

Diversas correntes de estudo, como a psicologia de Piaget e Vygotsky, e a filosofia de Froebel e Dewey, trouxeram a perspectiva do brincar como algo intrínseco à natureza humana, que também contribui para a aprendizagem, expandindo a definição além do simples sinônimo de jogo. Para esses autores, o ato de brincar e suas implicações vão além do jogo espontâneo, influenciando também os aspectos pedagógicos e sociais, além de proporcionar prazer.

O elemento lúdico esteve presente em diferentes períodos históricos, desde a Grécia clássica e a Roma antiga, passando pela Idade Média e pelo Renascimento, cada um com suas características e interpretações distintas sobre sua função. É importante mencionar a presença do lúdico nesses períodos, porém a pesquisa em questão terá início a partir de um recorte histórico em que o lúdico se apresenta de uma perspectiva educacional.

A aprendizagem presente no jogo está relacionada a questões sociais e práticas da vida, e esses estudos também abordam como

o jogo e a brincadeira estão intimamente ligados à aprendizagem, não se referindo apenas à educação formal que aborda conteúdos, mas também à educação social, na qual a criança reproduz situações já vivenciadas e observadas anteriormente. Nesse sentido, em seus estudos sobre Froebel, Kishimoto (2001, p. 74) afirma: "Froebel entende que, no brincar, a criança tenta compreender seu mundo e reproduzir situações da vida".

Existe uma estreita relação entre a reflexão sobre a criança e o surgimento da educação infantil. Devido à concepção de que a criança - nos tempos atuais - nem sempre foi aceita como um sujeito distinto do adulto, pode-se afirmar que essa perspectiva é recente, se considerarmos dados históricos.

No século XIII, conforme apontado por Ariès (1978), ocorreu uma mudança na perspectiva do conceito de "criança" - a sociedade começou a valorizar a inocência da criança, sendo a primeira representação da infância retratada através de esculturas e pinturas de anjinhos, muitas vezes não se limitando exclusivamente à descrição da infância, mas tendo as crianças como personagens principais, o que sugere duas abordagens da infância: a vida cotidiana em que crianças e adultos se misturavam em atividades de trabalho, passeios e as crianças participavam dos mesmos jogos e brincadeiras dos adultos; e a representação da criança pela sua graça e beleza - a crença na pureza infantil.

Nesse período, as crianças aprendiam desde cedo as profissões com suas famílias ou em casas de aprendizes, e trabalhavam em oficinas. A noção de família e de organização social e familiar ainda não estava bem estabelecida e foi gradualmente constituída por meio de regras até chegar à organização monogâmica.

O surgimento da família nuclear acompanhou o ascenso da classe burguesa. Para instruir os filhos gerados nesse ambiente, muitas vezes eles eram separados da vida dos adultos e confinados em instituições educacionais, sob a supervisão de tutores.

A partir do século XVII, a infância era considerada uma fase insignificante. Os adultos não se apegavam às crianças, pois as viam como uma potencial perda, uma vez que elas eram frequentemente vítimas de negligência e tendiam a morrer facilmente.

A descoberta da importância da infância ocorreu no século seguinte, e esse desenvolvimento pode ser observado através de pesquisas, pinturas, esculturas, objetos e brinquedos da época. Graças aos avanços científicos e mudanças econômicas, a infância, que antes era apenas uma roleta-russa entre a vida e a morte, passou a vivenciar uma redução significativa na taxa de mortalidade. As crianças passaram a ser protegidas e educadas no seio familiar desde o nascimento. Ariès (1978) destaca que a ligação da infância com a figura dos anjos, considerados seres puros e divinos, foi um fator crucial para a centralização da criança na família.

Estudos sociológicos sobre a infância alteraram a forma como a criança era percebida e relacionada, eliminando a confusão entre adolescência e infância, que antes estavam ligadas à ideia de dependência. A independência plena só era alcançada ao sair da tutela dos pais. Meninos e meninas vestiam-se da mesma maneira, um costume que perdurou até o final do século XVIII na Europa e até os anos 1930 no Brasil.

A infância conquistou seu lugar na história por meio do avanço do conhecimento, da valorização de seus direitos na vida familiar e social, e nas instituições de modo geral.

No Brasil, o sentimento de infância surgiu no século XIX, como resultado da necessidade de educação e expansão das escolas para atender ao progresso social da época. Inicialmente, o cuidado com a infância era marcado pelo assistencialismo e pela proteção das crianças necessitadas, visando reduzir a mortalidade infantil. Também surgiram estabelecimentos de atendimento à infância, sob responsabilidade de particulares, mas que atendiam apenas crianças da elite, excluindo as camadas populares. A partir da década de 1970, um modelo voltado para a educação da classe menos privilegiada foi estabelecido.

A educação infantil passou a fazer parte da educação básica nacional, tornando-se uma preocupação dos órgãos responsáveis pela legislação educacional, que determinaram ser dever do Estado fornecer educação às crianças e garantir atendimento em creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos. Esse foi um marco importante na história da educação brasileira.

Diante das situações mencionadas, Kishimoto (1998) afirma que, ao se engajar em atividades lúdicas, a criança não está preocupada com os resultados dessas brincadeiras - um fato que pode ser observado durante e após o brincar. O que impulsiona a criança a explorar e descobrir o mundo é o prazer e a motivação que surgem da necessidade de aprender, a partir dos exemplos fornecidos pelos pais, amigos ou pessoas próximas, desde que sejam esses seus principais modelos de comportamento.

Vygotsky (1995), por sua vez, argumenta que o desenvolvimento não ocorre de forma puramente evolutiva, caracterizada por mudanças lentas e graduais, mas sim por rupturas, saltos qualitativos e mudanças significativas nas próprias forças motrizes do processo.

Portanto, percebe-se a importância do brincar no desenvolvimento das crianças de zero a seis anos de idade. Além de contribuir para o surgimento da identidade, autoesti-

ma, autoconceito e aprendizados relacionados às interações com o ambiente, é durante esse período que ocorre um maior desenvolvimento cognitivo, resultando em um crescimento e desenvolvimento intensificados do cérebro humano.

A aprendizagem organizada, na qual os conhecimentos científicos são delineados, ocorre nessa zona de desenvolvimento. O brinquedo também cria a zona de desenvolvimento proximal da criança. Durante a brincadeira, a criança está constantemente se comportando além de sua idade, superando seu comportamento cotidiano; nesse sentido, ela está um passo adiante de si mesma.

O brinquedo contém de uma forma concentrada, como no foco de uma lupa, todas as tendências de desenvolvimento; é como se a criança tentasse pular acima de seu nível usual. A relação entre brinquedo e desenvolvimento pode ser comparada com a relação entre instrução e desenvolvimento. O brinquedo é uma fonte de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento proximal (VAN DER VEER e VALSINER, 1996, p. 373).

Por meio das atividades recreativas, Vygotsky (1998a) destaca que a criança adquire habilidades cognitivas que são impulsionadas por motivações internas. Nessa fase (etapa pré-escolar), ocorre uma distinção entre os campos de significado e percepção. O pensamento, que antes era influenciado pelos objetos externos, passa a ser governado por ideias.

A criança pode utilizar materiais para representar uma realidade ausente, como uma vara de madeira sendo transformada em uma espada ou um boneco sendo interpretado como um filho em um jogo de casinha. Papéis cortados podem ser usados como dinheiro em uma brincadeira de lojinha, por exemplo. Nessas situações, ela é capaz de imaginar e abstrair as características dos objetos reais (o boneco, a vara e os pedaços de papel) e concentrar-se no significado atribuído pela brincadeira. Assim, as brincadeiras infantis são marcadas pela dimensão imaginativa que se origina na realidade, no que é observado ou conhecido. Ao brincar, as crianças elaboram suas experiências cotidianas em situações imaginárias ou virtuais. O jogo simbólico cria, portanto, em sua imaginação, um mundo repleto de significados.

Leontiev (1991) afirma que a relação específica entre o sentido e o significado do brinquedo não é estabelecida previamente nas condições do jogo, mas surge ao longo do próprio jogo. Da mesma forma, a relação entre o sentido do brinquedo e o significado real das condições objetivas do jogo não permanece fixa durante as etapas do processo de brincar, mas é dinâmica e fluida. A criança cria uma situação ilusória e imaginária como uma forma de satisfazer seus desejos que não podem ser imediatamente realizados. Essa é, de fato, a característica que define o brinquedo de maneira geral. A criança brinca porque tem a necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos, e não apenas ao universo de objetos aos quais ela tem acesso. Toda situação imaginária contém regras de comportamento que correspondem ao que está sendo representado.

O esforço em reproduzir fielmente o que a criança observa em sua realidade faz com que ela atue em um nível muito além de sua verdadeira capacidade: no brinquedo, a criança sempre se comporta além de seu comportamento habitual para a idade, além de seu comportamento diário. No brinquedo, é como se ela fosse maior do que realmente é (VYGOTSKY, 1984 citado por REGO, 1995). Vygotsky (1998) se refere ao jogo que surge da necessidade, da frustração e dos desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos pela criança.

Ao brincar, a criança tem consciência de que está imaginando uma situação suposta, cuja característica fundamental é sua relação com a realidade. Ao abordar o tema, Leontiev (1991) deixa claro que não há elementos fantásticos nas premissas psicológicas do jogo. Para ele, existe uma ação real, uma operação real e imagens reais de objetos reais, mas a criança, apesar de tudo, tende a agir com um objeto qualquer como representante de um objeto real, agindo com uma vara como se fosse um cavalo. Isso indica que há algo imaginário no jogo como um todo, que é a situação imaginária. Dessa forma, o autor enfatiza a importância da compreensão que a ação tem no brinquedo. Portanto, a ação no brinquedo não surge da situação imaginária, mas, pelo contrário, é a situação imaginária que surge da discrepância entre a operação e a ação. Assim, não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam a imaginação necessária e a originam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As emoções desempenham funções de grande importância e são essenciais para nossa sobrevivência. Entre suas principais funções estão a preparação e motivação para ações, a rápida e eficiente avaliação dos estímulos ambientais, a ajuda no controle das interações sociais e a facilitação do reconhecimento de expressões típicas que indicam as intenções do indivíduo.

A aprendizagem é um processo de mudança comportamental que ocorre por meio da experiência e resulta da interação entre estruturas mentais e o ambiente que envolve o indivíduo.

Atualmente, é mais importante do que nunca enfrentar o desafio de aprender a viver em um mundo globalizado, compreender a importância de se sentir como um

cidadão global e reconhecer-se como um sujeito ativo e protagonista do progresso social. Nessa perspectiva, a educação se torna uma oportunidade para a formação completa do indivíduo, uma vez que contribui para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e para a melhoria das condições sociais, culturais, econômicas e políticas do contexto atual. O ensino, reconhecido como um processo complexo e incerto, requer atenção e transformação contínuas.

A criança se desenvolve muito além do que estamos acostumados a observar. O desenvolvimento da criança não se limita apenas aos aspectos físicos e intelectuais, mas ocorre de forma constante. Em cada etapa de seu crescimento, a criança apresenta comportamentos diferentes, tanto emocionais quanto sociais e intelectuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.

ALVES, Rubens. Conversas sobre Educação. Campinas, SP: Verus Editora, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional par a educação infantil. Brasília, 1998. V. 2.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC / SEF, 1998.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. Florianópolis, SC. Dissertação de mestrado CED/UFSC: 2002.

GESELL, Arnold. A criança dos 0 aos 5 anos. São Paulo, 1997.

GUHL, Beverly; FONTENELLE, Don H. Pais perfeitos. Blumenau: Editora Eko, 1997.

KISHIMOTO, TizukoMorchida. Jogo brinquedo, brincadeira e a educação. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KISHIMOTO ,Tizuko M. O Jogo e a Educação Infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil – a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Editora Dois Pontos, 1987.

SANTOS, Santa Marli pires dos. Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SARMENTO, M.J. Os ofícios da criança. In: CONGRESSO INTERNACIONAL "OS MUNDOS SOCIAIS E CULTURAIS DA INFÂNCIA", 2000, Braga. Anais... Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2000.

STEFANINI, C. Um olhar na Educação Infantil: A Educação Física Existe? Campo Grande, Mato Grosso do Sul: OMEP. CD ROM, 2002.

SZYMANSKI, Heloísa. A relação família/ escola – Desafios e perspectivas. Brasília: Editora Plano, 2001.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez, 1995. WADSWORTH, Barry J. Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget. São Paulo: Editora Pioneira, 2001.

WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZAGURY, Tania. Como ensinar: um desafio. Editora Raízes e Asas.

_____. Ensinar e aprender. Editora Raízes e Asas.

_____. Limites sem trauma construindo cidadãos. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.

_____. A organização na sala de aula. Editora Raízes e Asas.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

HAIDEE DE LOURDES PEREIRA ROCHA DE ARAUJO

RESUMO

O presente estudo aborda a relevância da conscientização ecológica na Educação Infantil, a qual representa a primeira etapa do ensino básico e desempenha um papel significativo no desenvolvimento humano e social. Buscamos investigar se a inclusão de uma educação voltada para o desenvolvimento da consciência ecológica pode contribuir para a formação de cidadãos que se preocupem com a preservação do meio ambiente e seus recursos. Torna-se evidente uma preocupante degradação ambiental e exaustão dos recursos naturais devido à crescente globalização, avanços tecnológicos e modernização. Portanto, é crucial transmitir às crianças a necessidade de agir para reverter essa situação.

Destacamos os desafios enfrentados pelos educadores ao incorporar a educação ambiental em sua prática pedagógica. Nesse contexto, conduzimos uma pesquisa bibliográfica com base em teóricos como Morin (1975) e Gadotti (1999), alinhada aos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1997). Como resultado, concluímos que a formação da consciência ecológica é fundamental e pode ser promovida por meio da exploração de práticas como reciclagem, reaproveitamento e reutilização de materiais que, de outra forma, seriam descartados no ambiente natural. Destacamos o papel central do professor como agente de transformação em sua prática, capacitando indivíduos a compreender e agir em questões ambientais, promovendo assim a sustentabilidade do meio ambiente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Meio Ambiente; Consciência Ecológica; Reciclagem.

ABSTRACT: The present study addresses the importance of ecological awareness in Early Childhood Education, which represents the first stage of basic education and plays a significant role in human and social development. We seek to investigate whether the inclusion of education focused on the development of ecological awareness can contribute to the formation of citizens who care about environmental preservation and its resources. There is an evident concern about environmental degradation and the depletion of natural resources due to increasing globalization, technological advances, and modernization. Therefore, it is crucial to convey to children the need to take action to reverse this situation.

We highlight the challenges faced by educators in incorporating environmental education into their pedagogical practice. In this context, we conducted a bibliographical research based on theorists such as Morin (1975) and Gadotti (1999), aligned with the National Curriculum Parameters for Early Childhood Education (1997). As a result, we conclude that the formation of ecological awareness is fundamental and can be promoted through the exploration of practices such as recycling, reuse, and the reutilization of materials that would otherwise be discarded in the natural environment. We emphasize the central role of the teacher as an agent of transformation in their practice, empowering individuals to understand and take action on environmental issues, thus promoting environmental sustainability.

KEY-WORDS: Early Childhood Education; Environment; Ecological Awareness; Recycling.

1. INTRODUÇÃO

Observando as crianças na Educação Infantil, podemos ver o quanto são importantes os assuntos relacionados à natureza, à utilização e à preservação dos espaços disponíveis na escola. Uma criança que tem o prazer de desfrutar das áreas verdes disponíveis pode desenvolver uma consciência ecológica mais sólida, tornando-se um indivíduo capaz de preservar o ambiente e cuidar dos recursos naturais.

O objetivo deste estudo é demonstrar a importância da Educação Infantil na formação da consciência ecológica das crianças, considerando a preocupante situação ambiental causada pelos impactos da tecnologia e da modernização na natureza. Esses fatores comprometem os recursos naturais e a qualidade de vida das pessoas, tornando o tema extremamente relevante na sociedade atual. Portanto, é responsabilidade dos educadores se alinharem à Educação Ambiental e contribuírem para a formação de cidadãos proativos em suas comunidades, capazes de agir em prol da preservação ambiental.

Estamos vivendo em um período de desenvolvimento constante e

desenfreado, que traz impactos negativos contínuos para o meio ambiente. Devido a esses impactos, a humanidade está alerta e busca alternativas para reverter essa tendência (Gadotti, 2005, p. 36).

Na busca por essa transformação, as escolas têm o papel de preparar cidadãos para agir de forma crítica na sociedade, o que pode levar à preservação do meio ambiente e da natureza. Para isso, é necessário instilar

a consciência ecológica nas crianças desde tenra idade, começando na Educação Infantil, para que as pessoas se conscientizem de seus hábitos e promovam mudanças de comportamento em prol da preservação. A educação desempenha um papel crucial na sustentabilidade e na saúde de nosso planeta.

A Educação Infantil é uma fase essencial na vida de uma criança, onde hábitos, atitudes e aspectos de sua personalidade são formados e levados para a idade adulta. As crianças pequenas são muito observadoras, e muitas de suas ações são imitações do que viram os adultos fazerem. Nesse sentido, as crianças podem aprender por meio de exemplos positivos e ações que fazem parte de sua realidade, buscando alternativas para a preservação ambiental e o uso responsável dos recursos naturais por meio do desenvolvimento da consciência ecológica.

Para promover o desenvolvimento da consciência ecológica nas crianças, a Educação Ambiental é uma grande aliada, uma vez que inclui a preservação do meio ambiente entre seus objetivos. Por meio da promoção da Educação Ambiental, as crianças podem adquirir conhecimento que levará a uma mudança em suas atitudes em relação ao meio ambiente. Portanto, o

processo formativo da Educação Ambiental é crucial para o desenvolvimento da cidadania, uma vez que a Educação Ambiental na Educação Infantil deve ser baseada na autonomia crítica em questões ambientais, contribuindo para o equilíbrio entre o ser humano e a natureza.

Como educadora, muitas vezes observo que a Educação Ambiental na Educação Infantil ainda é um desafio. Muitas vezes, não é bem implementada com as crianças, geralmente devido a dificuldades ou falta de clareza por parte dos professores, que decorrem da falta de formação na área para fornecer as ferramentas necessárias para trabalhar com as crianças no desenvolvimento da consciência ecológica e na promoção de práticas ambientais socialmente responsáveis.

Assim, o objetivo deste estudo é discutir a importância do desenvolvimento da consciência ecológica na Educação Infantil por meio da Educação Ambiental. Isso inclui atividades envolvendo reciclagem, reutilização e reaproveitamento de materiais que, de outra forma, seriam descartados, reduzindo assim o impacto no meio ambiente e promovendo sua preservação.

No decorrer deste estudo, abordamos o conceito de consciência ecológica e sua importância na formação das crianças desde a Educação Infantil; o papel da Educação Infantil na contribuição para o desenvolvimento da consciência ecológica e os conceitos do trabalho com materiais recicláveis na Educação Infantil e outras atividades destinadas a promover a Educação Ambiental e o desenvolvimento da consciência ecológica. Isso inclui a reciclagem, reutilização e reaproveitamento, e a importância de tais práticas na Educação Infantil.

2. DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento da consciência ecológica e a preservação da natureza devem sempre ser temas abordados na Educação Infantil, especialmente considerando a grave situação ambiental que enfrentamos hoje em dia.

Desde os primórdios da pré-história, os seres humanos têm buscado compreender o universo e adaptar o ambiente em que vivem, aproveitando os recursos naturais disponíveis para atender às suas diversas necessidades. Essas necessidades englobam aspectos como prolongar a vida, reduzir o trabalho físico, evitar o sofrimento (especialmente a sede, a fome e a dor), buscar o prazer, preservar a espécie e adquirir poder para impor a vontade em situações de conflito, seja em contextos individuais ou coletivos (Longo, 2003, p. 21).

Considerando esse contexto, é possível compreender que sempre houve a necessidade de utilizar os recursos naturais disponíveis. No entanto, é evidente que a maneira como esses recursos eram usados difere substancialmente dos dias atuais.

Com os avanços tecnológicos, houve um progresso notável na capacidade da humanidade de interagir com o meio ambiente. No entanto, essa intervenção desenfreada na natureza resultou na exaustão de muitos recursos naturais não renováveis, como a água, que é fundamental para a sobrevivência da vida. Nesse contexto, cabe tanto ao governo quanto à sociedade tomar ações conjuntas e implementar novas abordagens. O desenvolvimento é necessário, mas deve ser orientado pela consciência ambiental (Ramos; Corrêa, 2003, p. 40).

Inicialmente, as mudanças causadas pelo ser humano eram notavelmente mais lentas se comparadas às transformações observadas nos dias atuais. Isso se deve ao fato de que as inovações eram introduzidas de maneira espaçada. No entanto, ao longo da Idade Média e da chamada Idade Moderna, e especialmente com o início da Revolução Industrial, as mudanças sociais decorrentes das inovações começaram a acelerar, tornando-se mais frequentes e profundas (Longo, 1989, p. 22).

Em um contexto global marcado pela contínua degradação do meio ambiente, torna-se imperativo refletir sobre práticas capazes de mitigar esse problema. O ser humano tem explorado de forma desenfreada a natureza em busca do seu bem-estar. Esse comportamento pode ser atribuído, em parte, à

influência de uma cultura cristã predatória (Gadotti, 2003, p. 12).

O Brasil, como um dos maiores países do mundo em termos de extensão, possui recursos naturais abundantes essenciais para a vida. No entanto, atualmente, não existe uma mentalidade de preservação desses recursos nem uma preocupação com as consequências desse descaso (Ramos; Corrêa, 2003, p. 40).

"A tecnologia e o humanismo não são incompatíveis. O que está errado são os excessos do estilo de vida poluidor e consumista, resultantes do modelo econômico em prática" (Gadotti, 2000).

O termo "consciência ecológica" é amplamente utilizado na literatura recente, mas muitas vezes os autores não definem claramente a que se referem. Esse conceito tem suas raízes no período pós-Segunda Guerra Mundial, quando setores da sociedade ocidental industrializada começaram a reagir aos impactos destrutivos causados pelo desenvolvimento tecnocientífico e industrial urbano sobre o meio ambiente natural e construído. Representa um despertar para uma compreensão e sensibilidade renovadas em relação à degradação ambiental e suas implicações para a qualidade de vida humana e o futuro da espécie como um todo.

Essa consciência enfatiza as razões político-sociais da crise ecológica em detrimento de fatores puramente biológicos ou técnicos.

Consequentemente, envolve conflitos de interesses entre diferentes grupos sociais, com aqueles em posições dominantes ditando as diretrizes para o resto da sociedade. Os impactos e desequilíbrios ecológicos são, portanto, resultado de decisões políticas e econômicas prévias. Resolver esses problemas exige mudanças nas estruturas de poder e produção, não apenas medidas superficiais e paliativas para lidar com seus efeitos.

Essa consciência ecológica gera ações e sentimentos que, em última análise, afetam as relações sociais e as interações humanas com a natureza. Isso significa que a consciência ecológica vai além de ser apenas uma ideia ou teoria, uma vez que tem a capacidade de influenciar comportamentos e inspirar valores e sentimentos relacionados ao tema. Além disso, representa uma nova maneira de perceber as relações entre os seres humanos e entre estes e o ambiente natural, reconhecendo a interdependência entre a sociedade e a natureza, e a importância desta para a vida humana. Indica a necessidade de buscar um novo relacionamento com os ecossistemas naturais que transcenda a perspectiva individualista, antropocêntrica e utilitária que historicamente tem caracterizado a cultura e civilização ocidental moderna (Leis, 1992; Unger, 1992; Mansholt, 1973; Boff, 1995; Morin, 1975, p.63).

Para Morin, um dos autores que mais avança no esforço de definir o fenômeno:

"(...) a consciência ecológica é historicamente uma maneira radicalmente nova de apresentar os problemas de insalubridade, nocividade e de poluição, até então julgados excêntricos, com relação aos 'verdadeiros' temas políticos; esta tendência se torna um projeto político global, já que ela critica e rejeita, tanto os fundamentos do humanismo ocidental, quanto os princípios do crescimento e do desenvolvimento que propulsam a civilização tecnocrática." (Morin, 1975, p. 64).

No cenário global e brasileiro atuais, assistimos a um confronto entre forças que favorecem e desfavorecem a expansão da consciência ecológica. Esse conflito pode ser resumido em duas categorias fundamentais: a primeira inclui aqueles que buscam transformar as relações entre a sociedade e a natureza, frequentemente orientados por diversas abordagens, como ecoanarquistas, ecossocialistas, fundamentalistas, alternativistas, entre outras. A segunda categoria abrange aqueles que estão interessados na conservação da sociedade capitalista industrial, tal como se configura no momento, defendendo apenas pequenos ajustes técnicos e demográficos.

É imperativo que observemos a triste situação em que nosso planeta se encontra, acentuando a urgência de mudanças drásticas por parte da humanidade. A devastação contínua das florestas, por exemplo, é um sinal alarmante, e a tendência é que ocorram desastres naturais cada vez mais intensos do que os que já estamos testemunhando.

As pessoas não podem se eximir de sua responsabilidade, especialmente quando se trata do meio ambiente, onde o interesse deve ser global. O planeta pertence a todos, e, portanto, todos devem e precisam se unir em sua defesa para preservar condições habitáveis.

A aceleração do crescimento das metrópoles e do consumo de produtos industrializados e descartáveis tem transformado a produção de resíduos em um dos maiores problemas da sociedade moderna. O volume de lixo aumenta de maneira alarmante, resultando na escassez de locais adequados para seu descarte. Além disso, a poluição do solo, da água e do ar resultante do descarte inadequado prejudica a saúde da população global.

Acreditamos que, ao educar as crianças desde tenra idade sobre a importância da preservação ambiental, essa consciência se tornará parte de sua vida futura, considerando que a primeira infância é um período crítico para o desenvolvimento de aprendizagens. Portanto, é crucial trabalhar o desenvolvimento da consciência ecológica desde a Educação Infantil, moldando pensamentos e atitudes, usando exemplos positivos e situa-

ções que permitam às crianças compreenderem as consequências de suas ações no ambiente em que vivem.

A escola desempenha um papel vital ao ensinar como preservar o meio ambiente e, assim, prevenir a destruição da espécie humana no futuro. Quando os educadores incorporam a consciência ecológica em suas práticas em sala de aula, envolvem toda a comunidade escolar, promovendo uma reflexão coletiva sobre a importância de preservar o planeta, tanto a curto quanto a longo prazo.

O trabalho da educação ambiental na Educação Infantil é importante, uma vez que uma das funções da escola é formar cidadãos críticos, no período em que a criança está formando os seus valores e conceitos.

"As escolas são espaços privilegiados de formação e a Educação Ambiental é a forma de interagir com a comunidade e operar mudanças na sociedade. Atos simples que no futuro representarão muito. Qualquer medida cabível é tomada, porém às vezes sentimos que fazemos tão pouco perante a um fato tão importante e preocupante quanto é a preservação ambiental. " (Nova Escola, 2007, p. 48).

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, p. 163), em seu volume III, onde dispõe sobre o eixo Natureza e Sociedade, menciona que o mundo onde as crianças vivem se constitui em um conjunto de fenômenos naturais e sociais indissociáveis diante do qual elas se mostram curiosas e investigativas. Desde muito pequenas, pela interação com o meio natural e social no qual vivem, as crianças aprendem sobre o mundo, fazendo perguntas e procurando respostas às suas indagações e questões.

Assim, a relevância da questão ambiental é evidente por uma razão fundamental: a necessidade de sobrevivência. É de suma importância abordar esse tema com as crianças desde tenra idade, pois isso aumenta consideravelmente as chances de despertar nelas uma consciência voltada para a preservação. Portanto, a educação para um estilo de vida sustentável deve iniciar já na pré-escola. O Referencial Curricular Nacional estabelece como objetivo observar e explorar o ambiente com curiosidade, fazendo com que as crianças se percebam como integrantes, dependentes e agentes transformadores desse ambiente, enfatizando a importância de adotar atitudes de conservação.

Considerando que a aprendizagem ocorre por meio da interação com o meio e com outras pessoas, é imperativo fornecer às crianças conhecimento sobre a preservação do meio ambiente e promover ações que envolvam o cuidado ambiental e o desenvolvimento de uma consciência ecológica.

De acordo com a perspectiva da ecopedagogia, a promoção de sociedades sustentáveis e a preservação do meio ambiente dependem de uma consciência ecológica, e a formação dessa consciência, por sua vez, é fortemente influenciada pela educação (SANTOS, 2002, p. 45).

A educação desempenha um papel crucial na formação de uma sociedade sustentável, como enfatiza Assmann (2001, p. 26): "A educação desempenhará um papel decisivo na criação da sensibilidade social necessária para reorientar a humanidade".

Portanto, não é suficiente simplesmente criar documentos que descrevam os deveres do cidadão em relação ao meio ambiente. Para que os cidadãos desenvolvam uma verdadeira consciência ambiental, é essencial que sejam educados e que o conhecimento seja transmitido diretamente.

Morin (2003, p. 52) destaca a importância de reconhecer algumas premissas da educação: "É notável que a educação, que busca transmitir conhecimentos, seja cega em relação ao que constitui o conhecimento humano, suas estruturas, enfermidades, desafios, tendências ao erro e à ilusão, sem se preocupar em ensinar o próprio ato de conhecer".

Esse conceito sublinha a necessidade de empregar uma variedade de recursos no processo educativo, pois os seres humanos são diversos e absorvem informações de formas variadas.

Segundo a visão de Santoro:

"(...) o essencial para a pedagogia é a finalidade educativa, seu específico, o que lhe dá um forte caráter ético-social (...) o objeto da pedagogia é o homem em formação, portanto um objeto complexo que requer do pedagogo uma formação diferenciada, para saber buscar, sem se perder em seu objeto, elementos auxiliares, em ciências pedagógicas" (2003, p.22).

Este alerta aponta para as dificuldades encontradas no processo educativo. O transmitir de conhecimentos não é simples. Não se trata apenas de transmitir a informação. Muitas vezes para se conseguir o resultado desejado, que é a aquisição e compreensão da informação, serão necessárias diferentes metodologias.

Essas observações apenas reforçam a necessidade de conscientizar as crianças desde tenra idade sobre a relevância do meio ambiente em nossas vidas e como nossas ações podem afetá-lo. É crucial ensiná-las que ações positivas resultam em consequências positivas, ao passo que ações negativas acarretam consequências negativas, inclusive destrutivas, não apenas para nós mesmos, mas também para aqueles ao nosso redor e, em um contexto mais amplo, para o próprio

planeta.

Para iniciar a jornada em direção a uma educação sustentável, é crucial que a educação esteja fundamentada em princípios como dignidade, participação, corresponsabilidade, equidade, solidariedade e ética. Nesse contexto, a educação não se limita a ser apenas mais um método pedagógico; ela adquire significado como um projeto global alternativo. Esse projeto vai além da mera preservação da natureza ou da minimização dos impactos ambientais causados pela sociedade humana; ele se concentra em estabelecer um novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico. Isso implica uma transformação abrangente em nossa estrutura sociocultural.

A abordagem almeja, portanto, provocar mudanças profundas nas relações existentes entre os seres humanos, a sociedade e o meio ambiente. O objetivo fundamental é implementar uma pedagogia transformadora capaz de promover mudanças significativas na interação entre a sociedade e o ambiente natural. A verdadeira transformação é indispensável para que se possam observar alterações substanciais nesse contexto.

Ao trabalhar no desenvolvimento da consciência ecológica desde a Educação Infantil, estamos moldando agentes de mudança que contribuirão para a transformação da sociedade e da realidade em que vivem.

Essa abordagem representa uma evolução conceitual e uma melhoria no âmbito pedagógico, sendo o surgimento da pedagogia para o desenvolvimento sustentável não uma substituição da Educação Ambiental, mas sim uma forma complementar e de aprimoramento dessa abordagem.

A instituição escolar desempenha um papel fundamental na promoção da formação de uma consciência crítica nos indivíduos, incluindo a consciência ambiental. Portanto, é essencial que a escola adote uma abordagem que integre o desenvolvimento cognitivo e afetivo, com o intuito de despertar sentimentos e conexões emocionais nas crianças em relação ao meio ambiente. É imperativo considerar as experiências individuais de cada aluno e a realidade em que vivem, a fim de possibilitar discussões e compreensão eficaz das questões ambientais.

Existem diversas atitudes, habilidades e atividades que podem ser realizadas com crianças desde a Educação Infantil com o objetivo de promover a formação de uma consciência ecológica e o desenvolvimento de hábitos que incentivem a responsabilidade em relação à preservação do meio ambiente.

Nesse sentido, os educadores devem planejar ações que permitam às crianças refletirem sobre suas ações e compreender as consequências que estas têm no meio ambiente. É fundamental que elas percebam como pequenos gestos no presente podem fazer uma grande diferença no futuro.

Para conduzir um trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento e formação da consciência ecológica, a Educação Ambiental se mostra como uma ferramenta valiosa. Pode ser definida como um processo que visa capacitar a população a ser consciente e preocupada com o ambiente e seus desafios, fornecendo conhecimentos, habilidades, atitudes, motivação e compromisso para a busca de soluções para os problemas ambientais existentes e a prevenção de novos. É importante notar que a implementação da Educação Ambiental está prevista na Política Nacional da Educação Ambiental para todos os níveis de ensino, não como uma disciplina separada, mas como um tema a ser integrado nos diversos conteúdos programáticos.

Para que os educadores possam desenvolver estratégias eficazes de trabalho com a Educação Ambiental na Educação Infantil, é fundamental que compreendam bem essa fase, que abrange a educação oferecida desde o nascimento até os seis anos de idade.

Portanto, a Educação Ambiental assume um papel crucial na formação de um indivíduo crítico e responsável por suas ações em relação ao meio ambiente. Além disso, contribui para o desenvolvimento de um cidadão plenamente engajado e participativo na sociedade. No entanto, para que a Educação Ambiental alcance efetivamente seus objetivos, é essencial o papel do professor como um agente transformador em sua prática pedagógica, promovendo a conscientização dos alunos em relação às questões ambientais e fomentando ações voltadas para a sustentabilidade do meio ambiente.

É imperativo, no entanto, uma reformulação dos currículos dos cursos de formação de professores, a fim de capacitá-los para atingir de maneira satisfatória os objetivos do ensino da Educação Ambiental. É necessário desenvolver um sistema educacional que forme cidadãos mais conscientes, comprometidos e capazes de contribuir para a construção de um mundo mais justo e pacífico. Essa educação deve ser iniciada desde a primeira infância, uma vez que os valores, atitudes, comportamentos e habilidades adquiridos nesse período podem ter um impacto duradouro ao longo da vida.

Dessa forma, a Educação Infantil desempenha claramente um papel significativo nos esforços voltados ao desenvolvimento sustentável. A seguir, destacaremos os principais pontos de acordo que surgem desse encontro:

Em uma Educação Infantil voltada para a promoção da sustentabilidade, a valorização da diversidade desempenha um papel fundamental. Em um mundo globalizado, onde diversas nacionalidades e etnias coexis-

tem cada vez mais, é crucial que as crianças aprendam a respeitar e apreciar a diversidade desde tenra idade. A Educação Infantil desempenha um papel essencial em auxiliar as crianças a desenvolver uma identidade enraizada em sua cultura mais próxima, ao mesmo tempo em que cultivam um senso de pertencimento como cidadãs globais.

Uma maneira eficaz de fomentar esse entendimento é por meio da educação intercultural. A promoção do respeito pela diversidade e sua valorização não podem ser alcançados sem a adoção de valores e práticas que estimulem a democracia. A democracia é um valor fundamental associado ao desenvolvimento sustentável e constitui um requisito para uma sociedade justa, onde a participação de todos os indivíduos nas esferas cultural, econômica e política é reconhecida e valorizada. Portanto, o aprendizado acerca dos valores e práticas democráticas deve ser parte integrante do currículo da Educação Infantil.

O desenvolvimento sustentável exige que as pessoas não apenas questionem criticamente as práticas tidas como certas, mas também sejam capazes de desenvolver soluções criativas e alternativas para combater as práticas insustentáveis que predominam na sociedade atual. Nos primeiros anos da Educação Infantil, o foco não deve ser exclusivamente na alfabetização e na leitura formais. Em vez disso, as crianças pequenas podem ser incentivadas a questionar o consumo excessivo por meio de discussões sobre alimentos, vestuário, brinquedos e publicidade. Essas discussões devem ser ampliadas para abranger reflexões sobre crianças em circunstâncias menos privilegiadas e estimular conversas sobre solidariedade e cooperação.

Portanto, é fundamental que as abordagens pedagógicas adotadas na primeira infância sirvam como base do currículo. Muitos princípios presentes nas tradições pedagógicas da primeira infância estão alinhados com os objetivos da educação para a sustentabilidade. Isso inclui a abordagem interdisciplinar, o pensamento holístico, a utilização do ambiente externo para aprendizado por meio de experiências práticas, a implementação de projetos da vida real e o envolvimento ativo dos pais e da comunidade. Não é necessário criar abordagens pedagógicas inteiramente novas para promover a educação para a sustentabilidade nos primeiros anos da Educação Infantil. As questões relacionadas ao desenvolvimento sustentável, por sua natureza, são interdisciplinares, e pesquisas demonstram que abordagens convencionais centradas no ensino de conteúdos disciplinares tradicionais nas escolas nem sempre são as mais eficazes para o aprendizado sobre desenvolvimento sustentável.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa realizada, podemos concluir que a formação da consciência ecológica na Educação Infantil desempenha um papel de suma importância. Com a Educação Ambiental, é possível promover a sensibilização das crianças em relação ao meio ambiente, incentivando a adoção de ações individuais e coletivas. Isso permite que as crianças se apropriem de conceitos como reciclagem, reutilização e reaproveitamento de materiais, contribuindo assim para a preservação do meio ambiente. Além disso, ajuda a moldar cidadãos críticos e conscientes, capazes de tomar medidas para garantir um futuro mais sustentável.

No entanto, identificamos que muitos educadores enfrentam desafios ao trabalhar com conteúdos relacionados ao meio ambiente e à Educação Ambiental. Isso, em grande parte, se deve à falta de formação adequada. Portanto, é imperativo uma mudança de perspectiva e uma abordagem sensível a esses temas. A transformação é urgente, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento da consciência ecológica desde a Educação Infantil. É essencial que a prática pedagógica inclua a Educação Ambiental de forma efetiva. Isso pode ser alcançado por meio de ações voltadas para a formação de professores, bem como pela criação de materiais didáticos que disseminem a Educação Ambiental e promovam a valorização das relações com o meio ambiente.

Portanto, para desenvolver a consciência ecológica nas crianças, os professores precisam estar conscientes de suas próprias ações, pois são modelos para seus alunos. Isso começa com uma formação qualitativa. No entanto, a qualificação dos professores por si só não é suficiente. A escola desempenha um papel central na vida das crianças, e é onde as discussões sobre questões ambientais podem ganhar significado. Portanto, a transformação da escola é fundamental, especialmente em um contexto de desinteresse dos alunos e professores. É necessário repensar o currículo da Educação Infantil para incluir atividades voltadas para a reciclagem, reaproveitamento e reutilização de materiais, como o trabalho com sucatas, por exemplo.

Esta pesquisa destacou a importância de proporcionar atividades lúdicas que sensibilizem, socializem e conscientizem as crianças, estimulando a observação, a atenção e a imaginação, além de contribuir para a expressão das crianças. É fundamental que os professores, principalmente na Educação Infantil, compreendam profundamente o conteúdo a ser abordado, de modo a adaptar os termos científicos à faixa etária das crianças. Portanto, as atividades destinadas a promover o desenvolvimento da consciência ecológica devem ser planejadas com antecedência, envolvendo as crianças e outros participantes

do projeto pedagógico. Essas atividades devem ser desafiadoras e problematizadoras, com objetivos claros que buscam estimular a descoberta, a criatividade e a construção do conhecimento pelas crianças. Isso pode ser alcançado por meio de atividades como a criação de brinquedos com materiais recicláveis, com potencial para serem aplicadas em diferentes níveis de ensino, demonstrando a abrangência do tema.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. Princípio - Terra: A volta à terra como pátria comum. São Paulo: Ática, 1995.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente e Saúde. Vol 7. Brasília: MEC, 1997.

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.

CASCINO. Fábio. Educação Ambiental: princípios, história, formação de Professores. São Paulo: Editora Senac, 1999.

CAVALCANTI, Clóvis. Sustentabilidade da economia: paradigmas alternativos de realização econômica. In: CAVALCANTI, C. (org.). Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável. São Paulo: Cortez. 1995.

CIMA. O desafio do desenvolvimento sustentável. Brasília: Comissão Interministerial para preparação da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente, 1991.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. A ecopedagogia como pedagogia apropriada ao processo da carta da terra. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 12. Nº 21, p. 11-24. 2003.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2005.

GUIMARÃES, Mauro. A dimensão ambiental na educação. Campinas:

Papirus, 1995.

LEIS, Hector Ricardo. Ética ecológica: análise conceitual e histórica de sua evolução. In: Reflexão cristã sobre meio ambiente. São Paulo: Loyola, 1992.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. O debate da sustentabilidade na sociedade insustentável. Política & Trabalho (13): 201-222, 1997.

LONGO, Waldimir Pirró. O desenvolvimento científico e tecnológico e seus reflexos no sistema educacional. Revista TC Amazônia. Ano 01, nº 01, p. 0822, Manaus. 2003.

LONGO, Waldimir Pirró. "Ciência e Tecnologia: evolução, inter-relação e perspectivas". Anais do 9º Encontro Nacional de Engenharia de Produção, vol. 1, 42, Porto Alegre, 1989.

MARCATTO, Celso. Educação Ambiental: conceitos e princípios. Belo Horizonte: FEAM, 2002.

MORIN, Edgar. Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo - II: necrose. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1975.

MORIN, Edgar & KERN, Brigitte. Terra - pátria. Porto Alegre: Sulina, 1995.

PENTEADO, Heloísa Dupas. Meio ambiente e formação de professores. São Paulo: Cortez, 1994.

PEREIRA, C. M. M. C.; MARÓN, J. R. L.; FREITAS, M. J. C. C.; MAGALHÃES, H. G. D. Ecopedagogia: uma nova pedagogia com propostas educacionais para o desenvolvimento sustentável. Educação Temática Digital, v.8, n.2, p. 80-89, jun. 2007.

RAMOS, J.C.S; CORRÊA, M. A. Reflexões de uma prática baseada na ecopedagogia. 2003.

REIGOTA, Marcos. (1995). Meio ambiente e representação social. São Paulo: Cortez.

RUSCHEINSKY, Aloísio; COSTA. Adriane L. A educação ambiental a partir de Paulo Freire. In: RUSCHEINSKY, Aloísio (Org). Educação Ambiental: abordagens múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca: sucata vira brinquedo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

NOVA ESCOLA. São Paulo: nº 202. Maio de 2007. Circular.

VIOLA, Eduardo & LEIS, Hector Ricardo. A evolução das políticas ambientais no Brasil, 1971-1991: do bissetorialismo preservacionista para o multissetorialismo orientado para o desenvolvimento sustentável. In: HOGAN, D. & VIEIRA, P. F. (orgs.). Dilemas socioambientais e desenvolvimento sustentável. Campinas: Unicamp, 1995.

A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PSICANÁLISE DOS CONTOS DE FADAS

ISABEL CRISTINA DA CRUZ BATISTA

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo mostrar a importância dos contos de fadas na educação infantil e como introduzi-los de forma lúdica na vida do aluno, pois os contos contribuem com o desenvolvimento do caráter e formação dos valores morais, através do crescimento interno das crianças. Como cita Bettelheim (2002, p.40): “O conto de fadas oferece materiais de fantasia que sugerem à criança sob forma simbólica o significado de toda batalha para conseguir uma autorrealização, e garante um final feliz”.

Dessa perspectiva, os contos de fadas buscam promover o desenvolvimento da imaginação e da percepção do mundo por meio das possíveis interpretações.

Atualmente vemos nossa sociedade tendo que conviver com a mudança de valores relacionados à moral e aos costumes, estes são necessários para a sobrevivência em sociedade e é através dos contos de fadas que pode-se transmitir essas mensagens à criança que um dia será um adulto, responsável por seus atos.

Palavras-chave: conto de fadas; desenvolvimento infantil; crianças.

ABSTRACT

The present work aims to show the importance of fairy tales in children's education and how to introduce them in a playful way in the life of the student, because the stories contribute to the development of the character and formation of moral values through the internal growth of children. As Bettelheim cites (2002, p.40): "The fairy tale offers fantasy materials that suggest to the child in symbolic form the meaning of every battle to achieve self-realization and guarantees a happy ending."

From this perspective, fairy tales seek to promote the development of the imagination and the perception of the world through possible interpretations.

Nowadays we see our society having to live with the change of values related to morals and customs, these are necessary for survival in society, and it is through fairy tales that one can transmit these messages to the child who will one day be an adult, responsible for your actions.

Keywords: fairy tale; child development; child.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo abordar os contos de fadas e as interferências que eles podem causar na vida da criança. Mas especificamente o estudo trata a funcionalidade dos contos na formação do caráter do indivíduo no início da infância.

O conto de fada se constitui como o primeiro filtro entre a criança e o mundo que a cerca, pois ao longo dos anos, os eles vêm sendo passados de geração em geração. Quem nunca, quando criança, ouviu os avós ou os pais contarem uma história antes de dormir? Certamente já se ouviu falar de João e Maria com sua trilha de migalhas e a casa de doces, Chapeuzinho vermelho e o lobo na casa da vovó, Cinderela e seu sapatinho de cristal, enfim, todos nós já ouvimos uma dessas histórias um dia.

Nossos pais e avós usavam essas histórias para nos ensinar alguma coisa, tais como não desobedecer e sempre ouvir os mais velhos, não falar com estranhos, tomar cuidado ao andar pela rua e uma infinidade de coisas. Coelho (1991) afirma que “o impulso de contar estórias deve ter nascido no homem, no momento e quem ele sentiu vontade de comunicar aos outros, certa experiência sua, que poderia ter significado para todos”.

Os contos de fadas fascinam. Porque são maravilhosamente transmitidos por meio de tradição oral, de forma transgeracional, ou seja, de uma geração à outra, em momentos mágicos de encontro das infâncias (da infância de uma criança com a infância de um adulto que foi criança). Também porque este é um dos preciosos meios que temos e temos poucos meios, se comparados com os recursos psíquicos do adulto, quando somos crianças, para lidar com situações desagradáveis e resolver conflitos pessoais. Esta é, na verdade, uma forma de proteger as crianças, já que por seu intermédio a criança lida com seus medos e emoções.

Nesse artigo será abordado a origem e a evolução dos contos de fadas, assim como diferentes versões e adaptações segundo vários autores, assim como também a importância dos contos de fadas, o uso em sala de aula e suas interferências na vida da criança, demonstrando com seriedade as questões da existência humana.

As mensagens de otimismo que a criança encontra nos contos de fadas mostram a elas que vale a pena enfrentar seus problemas que surgem durante o seu crescimento, para que desta forma possa alcançar uma visão que ajudará a recuperar sua autoestima e o prazer de viver sem medo de ser

feliz.

A ORIGEM DOS CONTOS DE FADAS

Os contos de fadas surgiram com o homem primitivo. As teorias de sua origem são pouco claras e apresentam algumas diferenças, apesar disso, pode-se afirmar que os mesmos principiaram-se na transmissão oral de narrações folclóricas e de contos populares.

Segundo Coelho (1987), os Contos de Fadas surgiram por volta de 4.000 a.C com os egípcios no "Livro do Mágico". Depois eles aparecem na Índia, na Palestina, Grécia, Arábia, Irã e Turquia. Coelho (2000) também fala sobre os contos célticos cheios de misticismo, coragem e bravura que visavam "a realização do interior do ser humano".

Já Souza (2005, apud SCHNEIDER & TOROSSIAN, 2009, p. 134) "faz menção aos contos, descrevendo-os como histórias que narravam o destino dos homens, suas dificuldades, seus sentimentos, suas inter-relações e suas crenças no sobrenatural". Farias de Rubio (2012) frisam que os Contos de Fadas eram relatos do cotidiano de camponeses e que serviam como forma de entretenimento e as fadas só surgiram anos mais tarde, caracterizados pela mulher perfeita, bela e cheia de poderes, poderes estes considerados sobrenaturais.

As fadas hoje estão no imaginário das crianças em situações cotidianas como "fada do dente", Coelho (2000) afirma que as fadas possuem poderes voltados para o bem e que "a fada ocupa um lugar privilegiado, encarna a possível realização dos sonhos ou ideais inerentes a condição humana". Coelho (2000, p. 173), cita o geógrafo Pomponius, o primeiro a mencionar as fadas como nós as conhecemos, ele as descreve como virgens com poderes mágicos que com seu canto dominavam os ventos e o oceano Atlântico. Elas também aparecem nas histórias da cavalaria germânica, com o nome de damas brancas, negras ou verdes, nas lendas da Mesopotâmia como damas das águas, das fontes e planícies, ou seja, elas são vistas de várias formas, porém todas têm a magia e o misticismo como característica comum.

Radino (2003) afirma que os Contos de Fadas surgiram ao longo do tempo e, assim como a sociedade e sua cultura, sofrem constantes transformações. Para ele provavelmente os primeiros Contos de Fadas manuscritos apareceram na Itália em meados do século XVI e esses têm diversas versões, porém as do francês Charles Perrault e as dos irmãos alemães Grimm são as mais conhecidas. Alves et. al. (2011) conclui que, conforme os Contos de Fadas se aproximaram da infância, sofreram diversas transformações até chegar às versões, as quais conhecemos hoje e, mesmo atravessando os séculos, eles são considerados formas importantes de ensinamentos para a humanidade.

Os contos de fadas existem há milênios. Em diversas culturas, em todos os continentes, existem histórias com estruturas e narrativas semelhantes aos contos que conhecemos hoje, e que são de origem europeia. Apenas para citar um exemplo, a história da "Cinderela", tem um registro de narrativa muito semelhante à sua na china do século IX.

Considerado por muitos o primeiro autor a escrever para crianças, no século XVII o francês Charles Perrault foi o primeiro a coletar e organizar contos de fadas em um livro. Perrault escreveu várias obras para adultos, mas foi imortalizado pelo único volume que escreveu para crianças, "Contos da Mãe Gansa". Na Alemanha do século XIX, os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm também realizaram um trabalho de coletânea de contos populares. Sendo filólogos, o interesse inicial era coletar tais contos para estudar a língua alemã e registrar seu folclore, de modo a recuperar a realidade histórica do país.

Os contos que coletaram foram publicados nos dois volumes da obra, "Contos da Criança e do Lar", que jamais pretendeu ser um livro infantil (dado seu objetivo inicial), mas que foi adotado e lido por crianças e famílias do mundo inteiro. Os irmãos Grimm tiveram o mérito de registrar suas histórias nas versões originais, sem as adaptações e lições morais de Perrault. Depois da publicação de seus trabalhos é que surgiu a literatura infantil de fato, com vários autores do mundo escrevendo para crianças. Contos de fadas, lendas, fábulas, histórias, mitos, entre outros, são temas que fascinam e estimulam a fantasia dos adultos e em especial das crianças, mexendo com a imaginação e a percepção. Mais do que isso: a fantasia ajuda a formar a personalidade dos indivíduos, através da interiorização dos valores que estão explícitos ou implícitos nas histórias infantis.

Machado (2002) nos lembra que os contos surgem a partir dos mitos e tradições orais, alguns datados do século II d.C. Eles sofreram e sofrem modificações em sua estrutura, não apenas por razões externas, mas também por razões internas ao próprio contador. Nas versões escritas por Perrault (apud MACHADO, 2002), por exemplo, são acrescentados preceitos morais, já que estes contos eram usados como recursos para reforçar boas maneiras, condutas e ações.

Além disso, os contos originais foram adaptados, pois traziam enredos que chocavam e assustavam até mesmo os adultos. Inicialmente não eram destinados às crianças, eram sim, criações populares, feitas por artistas anônimos do povo, as quais sobreviveram e se espalharam por toda a parte graças à memória e à habilidade "narrativa de gerações de contadores variados, que dedi-

cavam parte das longas noites do tempo em que não havia eletricidade para entreter a si mesmos e aos outros contando e ouvindo história" (MACHADO, 2002, p. 69).

Os contos de fadas, ao longo do tempo e de modo geral, não modificaram sua estrutura básica: o eterno conflito entre o bem e o mal. Eles também possuem uma estrutura simples (situação inicial, conflito, processo de solução, sucesso final) e por resolverem situações problemáticas através da fantasia, tornam-se fáceis de ser compreendidos para a criança, atendendo as características do seu pensamento mágico (AGUIAR, 2001). Isso acontece porque esses contos partem das emoções dos seres humanos que são transformados em personagens imaginários de um mundo de fantasia, somos nós e o mundo interior. Talvez por esse motivo, independentemente da idade, as pessoas sejam tocadas de modo tão profundo por esses contos.

É nesse sentido que a literatura infantil e, principalmente, os contos de fadas podem ser decisivos para a formação da criança em relação a si mesma e ao mundo à sua volta. O maniqueísmo que divide as personagens em boas e más, belas e feias, poderosas ou fracas, etc., facilita a criança a compreensão de certos valores básicos da conduta humana ou convívio social. Tal dicotomia se transmitida através de uma linguagem simbólica, e durante a infância, não será prejudicial à formação de sua consciência ética. O que as crianças encontram nos contos de fadas são, na verdade, categorias de valor que são perenes. O que muda é apenas o conteúdo rotulado de "bom" ou "mau", "certo" ou "errado".

O USO DOS CONTOS DE FADAS NOS ESPAÇOS ESCOLARES

Na esteira do pensamento de Alves et. al (2011), a escola tem o papel de proporcionar aos alunos um lócus para leitura ou contação que possibilite as contribuições dos Contos de Fadas para a construção da personalidade da criança.

Para o trabalho com os Contos de Fadas, é fundamental que o professor conheça não apenas as características desse gênero textual, mas principalmente seu significado para o imaginário infantil, possibilitando que os alunos tenham a liberdade para interpretar e construir, ao seu modo, o sentido da história para a sua vida.

Através da utilização dos contos, crianças aprendem sobre problemas internos dos seres humanos e sobre suas soluções e também é através deles que o legado cultural é informado às crianças, tendo uma grande contribuição para sua educação moral.

Os contos de fadas podem ser decisivos para a formação da criança em relação a si mesma e ao mundo em sua volta. A forma de julgamento que divide as personagens em boas ou más, belas e feias, fortes ou fracas, faz com que as crianças entendam alguns valores e condutas humanas para o convívio em sociedade.

Na escola, os Contos de Fadas devem estar presentes nos momentos de contação de história, conservando a característica lúdica e estimulando a fantasia. Para isso é recomendável planejar este momento com diferentes contos por meio de estratégias diversificadas, convenientes à faixa etária e às peculiaridades da turma.

Alves et. al (2011) sugere para as atividades para contação de histórias quatro etapas com diferentes propósitos:" a conversa antes da história, a contação propriamente dita, a conversa após a história e a atividade prática dividida em dois momentos – artístico e escrito."

O objetivo principal da conversa antes da contação é estabelecer combinados a respeito do comportamento dos alunos durante a narrativa, deixando claro se farão ou não comentários e outras intervenções. É importante aproveitar esse momento para levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o texto selecionado, identificando versões variadas, questionando como conheceram a história e se há o hábito da leitura em casa.

Para que ocorra o segundo momento é necessário que o professor realize a escolha da história considerando a versão mais adequada para o grupo e realize o planejamento da contação, fazendo um estudo aprofundado do texto, procurando além de memorizá-lo, salientar em sua estrutura pontos de incompreensão, que ganharão sentido a partir da entonação de voz e da expressão corporal do contador. É imprescindível valorizar cada detalhe da trama, permitindo que os ouvintes criem um cenário da história em sua imaginação.

Machado (2002, p. 31) recomenda que: O adulto que quiser ter a alegria de compartilhar uma narrativa com os pequenos pode ler antes a história sozinho, para si mesmo, para lembrar ou ficar conhecendo. Depois, outro dia, conta ao filho (ou aluno, ou sobrinho) com suas próprias palavras, do jeito que lembrar.

Coelho (2007) preconiza que essa é a mais fascinante de todas as formas, a mais antiga, tradicional e autêntica expressão do contador de história.

Retomando o pensamento de Alves et. al. (2011), caso o narrador faça uso do livro, é aconselhável que se realize a leitura prévia da história, buscando memorizá-la, a fim de no ato da leitura o narrador apoiar-se apenas nas imagens para realizar a contação.

A terceira etapa da atividade com Contos de Fadas é a conversa após, com o ob-

jetivo de explorar elementos fundamentais do mesmo, estabelecer relações com outras histórias, ampliar o entendimento dos alunos ao ouvir os outros colegas. É fundamental que o professor propicie um ambiente em haja respeito mútuo e que todos tenham a oportunidade de falar livremente e sejam ouvidos por seu professor e pelos colegas. O professor ainda pode usar de questionamentos para dar abertura a este diálogo com as crianças, como por exemplo, perguntar qual parte da história as crianças mais gostaram, com isso além da conversa, o professor está trabalhando a memorização, pois faz com que a mesma busque no seu subconsciente lembranças da história que acabará de ser contada.

É essencial que a escola explore todos os valores morais que os contos de fadas oferecem e assim possa desenvolver um trabalho produtivo e, sobretudo, ético. Para isso, o educador deve utilizar esse gênero de modo consciente, facilitando e mediando o desenvolvimento de suas crianças.

Uma atribuição importante do educador é verificar a motivação das crianças para as histórias nos diferentes períodos de seu desenvolvimento, a fim de conseguir uma maior participação dos alunos na atividade e, deste modo, ter mais chances de atingir seus objetivos.

Assim, a criança entra na história e baseada nas ações dos personagens pode decidir aquilo que mais lhe agradar, obviamente aqui se encontra uma das importâncias dos contos, que é mostrar o caminho do bem e de uma forma que a criança encontre sua realização. Como cita Bettelheim (2002, p.40): "O conto de fadas oferece materiais de fantasia que sugerem à criança sob forma simbólica o significado de toda batalha para conseguir uma autorrealização, e garante um final feliz".

"Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e ao mesmo tempo sugerir soluções para os problemas que a perturbam" (BETTELHEIM, 1996, p.13).

A criança de certa forma "entra" na história e toma o lugar do personagem que mais se assemelha ao seu momento de vida, e através desse faz-de-conta consegue aprender com essas histórias e assim, passar para a vida real o que aprendeu nelas.

Atualmente vemos nossa sociedade tendo que conviver com a mudança de valores relacionados a moral e aos costumes, estes são necessários para a sobrevivência em sociedade, e é através dos contos de fadas que pode-se transmitir essas mensagens à criança que um dia será um adulto, responsável por seus atos.

Deste modo a criança pode aprender a viver em sociedade e trabalhar em equipe, crescendo assim de forma totalmente saudável.

OS CONTOS E SUAS INTERFERÊNCIAS

O professor como mediador do saber tem o dever de induzir a criança ao caminho do bem e do belo e isto de forma lúdica, não esquecendo que os contos de fadas não são apenas modos de ludicidade e sim importantes ferramentas para a educação das crianças.

Em cada conto é possível abordar vários sentimentos como angústia, medo, dor, inveja, rancor, a cobiça, raiva, sexualidade, culpa, ciúmes, a morte, entre outros.

Os contos tratam de forma branda os problemas existenciais, permitindo a imaginação infantil descobrir fatos doa quais ela não estaria pronta a aprender caso a verdade fosse apresentada na vida real.

O conto de Branca de Neve é muito rico, pois além de abordar as frustrações das crianças, também tratam das frustrações dos pais em lidar com os filhos, principalmente quando o complexo de Édipo ainda se encontra presente.

A madrasta representa a figura materna de branca de neve, já que ela a cria desde um ano de idade, mas até os sete anos de idade o conto não demonstra nenhum tipo de problema entre as duas, o conflito entre ambas inicia com o medo da madrasta de ser superada pela menina. O natural é que os filhos superem os pais, porém nesse caso, como o complexo de Electra fora mal resolvido quando a madrasta era criança, a idéia de ser superada a transforma, o que impulsiona a agir de modo destrutivo.

Segundo Bettelheim os pais narcisistas são os que se sentem mais ameaçado pelo crescimento da criança, pois isso significa estar envelhecendo. Enquanto a criança é totalmente dependente é como se fosse parte dos pais, não ameaça o narcisismo paterno. Mas quando a criança começa a amadurecer e atingir certa independência. Então é vivenciada como uma ameaça.

Assim, alguns pais tentam competir com seus filhos, e fora o que aconteceu entre elas. Os contos de fadas permitem que a criança perceba que não somente ela sente ciúmes dos pais, mas também que eles sentem ciúmes dela. Já Branca de neve representa os estágios de transição da infância. Os anos passados com os anões representam

dificuldades, elaboração dos problemas e seu amadurecimento.

As crianças muito pequenas não têm condições de abstrair, muitas vezes as explicações dos adultos são incompreensíveis e elas só acharão consolo nos contos de fadas (Radino, 2003).

No conto "Cinderela" trata o tema da superação do sofrimento, o que gera um apelo emocional imenso a milhares de mulheres pelo mundo.

O tema principal do conto é a rivalidade fraternal. A inveja e a rivalidade são sentimentos que toda criança costuma passar, e que não necessariamente são vividos entre irmãos de sangue. Eles podem se manifestar entre primos ou até mesmo entre amigos.

Além disso, praticamente toda criança, em determinado momento, se sente preterida pelos pais. Ela passa a sentir que sua mãe é quase uma madrasta, pois há aquele momento que a criança deixa de ser um bebê e passa a ter algumas obrigações. Ela não tem mais o colo materno quando chora e a mãe parece não ter mais paciência com ela. E é justamente esse lado infantil que faz birra e que ainda quer colo, mas que ainda habita em nós, que precisa ser superado para ocorrer o amadurecimento da personalidade.

Observando o conto Cinderela pode-se perceber que a madrasta e as irmãs terríveis foram imprescindíveis para o desenvolvimento e crescimento da heroína. Sem elas, ela ainda estaria vivendo o anseio natural de ser reconhecida como especial, mas sem ser transportada a uma nova realidade superior e transcendente, como ocorre ao final do conto.

O conto se inicia com a morte da mãe da menina, sendo substituída pela madrasta. O pai de Cinderela só aparece no começo do conto e não é nem bom nem mau, é apenas um homem rico e comum. A trama, então, se desenvolve ao redor de personagens femininos, mostrando que a heroína deve trabalhar sua identidade enquanto mulher antes de se unir ao príncipe.

Nos contos de fadas, a morte da mãe simboliza aquele momento crítico na vida das crianças, chamado de perda do paraíso.

A identificação com a mãe boa é um sério risco a individuação da mulher. Ela precisa ter um comportamento feminino autêntico e não um modelo feminino típico.

Dessa forma ela poderá mostrar a sua individualidade e a sua diferença no mundo.

A morte da mãe significa, pois, simbolicamente, que a menina toma consciência de que não pode mais se identificar com ela, ainda que a relação positiva essencial e afetiva permaneça. A morte da mãe é, portanto, o início do processo de individuação.

Quanto mais inconsciente de sua própria personalidade é a mulher, mais ela tenderá a falar mal das outras e de pregar peças maldosas, pois somente assim ela pode marcar diferença. No conto, a mãe e as irmãs simbolizam a mulher que não conseguiu ser ela mesma enquanto indivíduo. Não conhecem sua própria personalidade e não desenvolveram nenhum trabalho criativo e pessoal. Cinderela passa então a lavar, passar e cozinhar para a madrasta e as irmãs, e acaba dormindo entre as cinzas. Cinderela está se tornando uma personalidade única e por isso incomoda a família, que a vê como uma inimiga. Elas são como um rebanho que percebeu que um de seus membros deseja seguir seu próprio caminho.

Quando alguém empreende uma análise, é comum que a família inteira se agite e se irrite com esse indivíduo, pois é justamente essa pessoa que está tirando a todos do estado de inércia.

As cinzas representam a humilhação e a contrição. A contrição é a forma mais profunda e eficaz de remorso, pois ela cura todos os pecados. Aqui o ego entra em contato com sua sombra, seu lado negativo. Ele é reduzido a pó e percebe que deve ceder a poderes e forças do inconsciente que são muito maiores que ele. Esse momento traz muita humildade.

Cinderela também passa a ter ajuda de animais e da árvore onde sua mãe está enterrada para poder ir ao baile. Isso significa que Cinderela passa a confiar em aspectos do seu inconsciente ligados aos seus instintos e ao legado deixado pela Boa Mãe em sua psique. Mas o fato de se relacionar com figuras da natureza significa que ela ainda não está apta a se relacionar e estabelecer laços, o que é algo que faz parte da natureza do feminino.

Cinderela vai três vezes ao baile, com uma bela carruagem, símbolo da realeza e de algo que a carrega em direção a sua verdadeira vida, mostrando que em breve ela se tornará uma rainha. Entretanto na última vez o príncipe, manda que passem piche na escadaria e, quando a moça passa, seu sapato do pé esquerdo fica grudado. O príncipe pega o sapatinho, que é pequenino e gracioso. O sapato simboliza liberdade, pois ele deixa os pés confortáveis e aquecidos para pessoas poderem se locomover onde quiserem. Além disso, ele representa a vaidade feminina, uma vez que as mulheres são apaixonadas por sapatos.

Portanto, o sapato, a leva ao encontro com o outro, a união com o lado masculino, que era ausente anteriormente, mas que agora se encontra disponível a auxiliá-la e a tirá-la da realidade conflituosa em que vive. Ele mostra a sedução e a beleza femininas que encantam o homem. É por essa razão, que o ato de se apaixonar por alguém é sentido como destino, pois provém desse centro

interior.

As irmãs não conseguem calçar os sapatos, chegando ao ponto de se mutilarem seus pés para poder caber no calçado. Isso significa que ninguém pode viver a vida de outro sem mutilar uma parte sua. É comum nas mulheres o mutilar seus corpos para poderem se encaixar em padrões estabelecidos pela sociedade, principalmente quando esse padrão alcançou algum êxito visível.

Ao final, Cinderela alcança sua redenção e se casa com o príncipe e as irmãs malvadas são punidas tendo seus olhos furados por pombos.

As irmãs estão cegas. Cegas para si mesmas e para quem elas realmente são.

Vão passar a vida tentando ser outra pessoa e tentando se encaixar em padrões.

Cinderela se tornar alguém da realeza mostrando que não é mais alguém comum. Ela encontrou a transcendência e sua realidade foi transformada, transmutada. Ela agora pode seguir sua personalidade mais profunda sem se importar com os padrões limitantes da sociedade e de sua família.

O conto "João e o pé de feijão" conta a história de um menino, chamado João, que vai ao mercado a mando de sua mãe com o fim de vender uma vaca. Quando a criança chega ao mercado, um estranho lhe propõe cinco feijões mágicos em troca do animal. Com o trato aceito, João retorna para casa com os grãos no bolso. Sua mãe se enfurece pela clara instrução de vender a vaca ter sido ignorada. Fora de si, ela joga os feijões pela janela, que caem na terra ao lado da casa deles.

Enquanto eles dormem, os feijões germinam e dão origem a gigantes pés de feijão despontando no céu. Ao acordar, o menino escala o gigantesco pé de feijão e encontra um castelo acima das nuvens, lugar habitado por um gigante que se alimenta de gente.

Protegido pela esposa do grandalhão, João consegue fugir, após surrupiar uma sacola de moedas de ouro. Retorna no dia seguinte para furtar a galinha dos ovos de ouro do gigante e novamente escapa ileso. No terceiro dia, João escala o feijoeiro de novo e tenta roubar uma harpa de ouro. Dessa vez, o gigante persegue João, mas o menino consegue descer o pé de feijão mais rapidamente e o corta com um machado.

João é um menino que vive sozinho com a mãe. A vida dos dois é de muita miséria. João não possui a figura do pai, o que em termos psicológicos significa que ele precisará de um modelo masculino para construir sua identidade.

Nas culturas mais primitivas era comum o menino passar por um rito de passagem, onde deveria abandonar a mãe para a eliminação do ego infantil a fim de se tornar adulto. Pois se sabe que ficar preso à mãe significa não crescer e permanecer em uma miséria psicológica. Para isso é importante que ele renuncie a ligação com a mãe e a vaca simboliza justamente o matriarcado que agora já não lhe garante mais o alimento. É necessário que ele busque algo mais sólido.

O pé de feijão leva o menino ao céu que representa os valores do patriarcado, com suas leis e normas. Os feijões também o levarão a desenvolver sua personalidade, deixando-a mais completa. Mas por incrível que pareça é pelas mãos da mãe que os feijões são plantados quando ela os joga fora. Isso significa que há momentos em que as pessoas devem esquecer seus projetos e sonhos, e deixar que eles germinem por si só. Alguns processos psicológicos devem ocorrer no inconsciente sem que fiquem o tempo todo observando e perguntando para que possam se manifestar na vida externa no tempo certo.

O pé de feijão cresce e João resolve subir e lá encontra um gigante. Os gigantes nos contos de fadas são conhecidos por serem lentos e estúpidos. Psicologicamente representam uma supervalorização de si próprio, mas que por vezes é necessária, pois caso contrário à pessoa não consegue realizar nada e assim sair de um estado que é apenas confortável. Os gigantes então representam certa megalomania de João que o faz sair de sua zona de conforto.

João sobre aos céus e rouba os tesouros três vezes. Nos contos de fadas é comum o herói enfrentar três vezes um desafio. Isso significa que a consciência deve encarar outros pontos de vistas mais de uma vez para que possa se desenvolver e enfim voltar à vida cotidiana, agora amadurecida. Dessa forma o João infantilizado e preso à mãe morreu. Sua carência de pai foi suprida agora pela sua capacidade de se colocar no mundo a ganhar seu próprio sustento.

Assim, cada conto abordará sentimentos diferentes e o maravilhoso dos contos de fadas é fazer com que aos poucos a magia, o fantástico, o imaginário deixe de ser visto como pura fantasia para fazer parte da vida diária de cada um, inclusive dos adultos ao permitirem em muitos momentos se transportarem para este mundo mágico, onde a vida se torna mais leve e bem menos trabalhosa.

CONSIDERAÇÕES

Por meio deste trabalho pode-se concluir que os contos de fadas são imprescindíveis para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, pois os contos de fadas conseguem deixar fluir o imaginário e levar a criança a ter curiosidade, que prontamente é respondida no transcorrer da leitura dos contos. É uma possibilidade de descobrir o mun-

do dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivem e atravessam, de um jeito ou de outro, através dos problemas que vão sendo encarados ou não, resolvidos ou não, pelas personagens de cada história.

A criança tem seu primeiro contato com a literatura por meio da leitura de uma história. Ler para uma criança vai muito além de um ato educacional, é um ato de amor e desta forma, os contos procuram fazer com que a criança perceba que o mal e a desonestidade além de não compensar, sempre recebem a devida punição, por isso a pessoa má nos contos, sempre perde e o herói sempre forte e bondoso vence, essas informações sempre levam a criança a perceber que ela deverá escolher como será, pois há diferença entre as pessoas e que haverá sempre consequências para suas atitudes, sejam elas boas ou más.

Pode-se perceber que em cada conto de fada é possível abordar diversos sentimentos, de acordo com o objetivo do professor ele deverá escolher o conto a ser trabalhado, como não mentir (Pinóquio), a não desobedecer à mãe (Chapeuzinho vermelho), entre outros.

Dessa forma, a leitura dos contos de fadas na Educação Infantil faz-se importante na formação das crianças que através deles poderão formar-se e informar-se sobre a vida e os ambientes que as cercam.

Por meio da leitura diária dos contos de fadas, o professor da Educação Infantil conseguirá fazer com que os pequenos absorvam a perspectiva formativa dos contos e recebam os valores morais da vida em sociedade.

Para aproximar o aluno da leitura, faz-se necessário que o educador atribua à literatura uma finalidade prazerosa e não apenas cumprir obrigações na escola ou no trabalho, pois só assim será possível formar leitores para a vida toda.

A iniciação da leitura na Educação Infantil pela criança é necessária e importante. Pode-se perceber o quanto é importante o papel mediador do professor, pois será de sua responsabilidade proporcionar aos alunos espaços adequados de leitura, transformando estes espaços em situações prazerosas de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: paz, e terra, 1996, p.13 e 20.

COELHO, B. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 2007.

FARIAS, F. R. A. de; RUBIO, J. de A. S. Literatura Infantil: A Contribuição dos Contos de Fadas para a Construção do Imaginário Infantil. Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 3, n 1, 2012. KLEIMAN, Ângela. Oficina de Leitura: teoria e prática. 11ª Edição, Campinas, SP: Pontes, 2007. MACHADO, A. M. Como e porque ler os clássicos universais desde cedo. Rio de Janeiro, editora: Objetiva, 2002. p. 45, 69, 146.

MOURAO, Hellen R., Fás da Psicanálise disponível em:<https://www.fasdapsicanalise.com.br>, acesso em 05 de janeiro 2019.

RADINO, G. Contos de fadas e realidade psíquica: a importância da fantasia no desenvolvimento. 1ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

VILLARDI, Raquel. Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark/D

EDUCAÇÃO FINANCEIRA: O CAMINHO PARA A ESTABILIDADE FINANCEIRA E PROSPERIDADE

JONATHAN CARDOZO SQUILANTE

Resumo:

Este artigo analisa a importância da educação financeira como um componente essencial da formação educacional, preparando os indivíduos para tomarem decisões informadas e responsáveis sobre finanças pessoais. Exploramos estratégias para a implementação da educação financeira em ambientes educacionais, destacando a necessidade de abordagens práticas e adaptadas à idade e ao nível de conhecimento dos alunos.

Além disso, o artigo investiga o impacto positivo da educação financeira na vida dos estudantes, abordando benefícios como maior capacidade de poupança, gerenciamento de dívidas e investimento. Analisamos estudos de caso que demonstram a eficácia de programas de educação financeira em diversos contextos educacionais.

Palavras-chave: Educação Financeira, Literacia Financeira, Tomada de Decisão, Estratégias de Ensino, Gerenciamento de Finanças Pessoais, Investimento, Poupança, Impacto Educacional.

INTRODUÇÃO

Num mundo em constante transformação e marcado pela complexidade das finanças pessoais, a importância da educação financeira torna-se cada vez mais evidente. O desafio de gerir eficazmente os recursos financeiros, planejar o futuro e tomar decisões informadas sobre investimentos é uma tarefa que transcende a mera questão monetária. A educação financeira emerge como uma ferramenta essencial para capacitar indivíduos a assumirem o controle de suas vidas financeiras, promovendo a sustentabilidade econômica e a qualidade de vida.

Nesta era de fácil acesso à informação e amplas oportunidades de escolha, a habilidade de compreender e aplicar conceitos financeiros é crucial. Contudo, muitos enfrentam desafios nesse sentido, sendo frequentemente confrontados por armadilhas financeiras e falta de preparo para lidar com situações adversas.

Este artigo se propõe a explorar a importância da educação financeira, delineando suas vantagens, desafios e impactos na vida cotidiana. Ao abordar temas que vão desde orçamento pessoal até investimentos e planejamento para a aposentadoria, buscamos oferecer uma visão abrangente sobre a necessidade premente de integrar a educação financeira nas práticas educacionais e nas estratégias de desenvolvimento pessoal. Afinal, ao capacitar as gerações presentes e futuras com conhecimentos sólidos em finanças, não apenas construímos um alicerce sólido para o bem-estar individual, mas também promovemos uma sociedade economicamente saudável e resiliente.

Num mundo em constante transformação e marcado pela complexidade das finanças pessoais, a importância da educação financeira torna-se cada vez mais evidente. O desafio de gerir eficazmente os recursos financeiros, planejar o futuro e tomar decisões informadas sobre investimentos é uma tarefa que transcende a mera questão monetária. A educação financeira emerge como uma ferramenta essencial para capacitar indivíduos a assumirem o controle de suas vidas financeiras, promovendo a sustentabilidade econômica e a qualidade de vida.

Nesta era de fácil acesso à informação e amplas oportunidades de escolha, a habilidade de compreender e aplicar conceitos financeiros é crucial. Contudo, muitos enfrentam desafios nesse sentido, sendo frequentemente confrontados por armadilhas financeiras e falta de preparo para lidar com situações adversas.

Este artigo se propõe a explorar a importância da educação financeira, delineando suas vantagens, desafios e impactos na vida cotidiana. Ao abordar temas que vão desde orçamento pessoal até investimentos e planejamento para a aposentadoria, buscamos oferecer uma visão abrangente sobre a necessidade premente de integrar a educação financeira nas práticas educacionais e nas estratégias de desenvolvimento pessoal.

Ao capacitar as gerações presentes e futuras com conhecimentos sólidos em finanças, não apenas construímos um alicerce sólido para o bem-estar individual, mas também promovemos uma sociedade economicamente saudável e resiliente. A educação financeira não se trata apenas de números, mas de empoderamento, autonomia e a construção de uma mentalidade sustentável em relação ao dinheiro.

Portanto, ao reconhecer a importância da educação financeira como uma competência vital, estamos investindo no desenvolvimento humano de maneira abrangente, preparando indivíduos para enfrentar os desafios econômicos da vida com confiança e responsabilidade. Nesse contexto, a educação financeira não é apenas uma necessidade individual, mas uma peça fundamental na construção de um futuro mais próspero e equitativo para todos.

COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO FINANCEIRA

Compreender a educação financeira é mergulhar em um universo onde a capacidade de tomar decisões informadas sobre dinheiro não é apenas uma habilidade desejável, mas uma necessidade premente. Diante das complexidades do sistema financeiro global, a educação financeira emerge como uma bússola indispensável, guiando indivíduos através dos intricados caminhos das finanças pessoais e promovendo uma gestão eficaz de recursos.

Em sua essência, a educação financeira vai além da mera acumulação de conhecimento sobre conceitos econômicos; ela abrange a construção de competências práticas que capacitam as pessoas a administrar seus recursos de maneira consciente e estratégica. O aprendizado financeiro não se restringe apenas a números e gráficos, mas também incorpora valores como disciplina, responsabilidade e planejamento a longo prazo.

Ao compreender os princípios da educação financeira, os indivíduos tornam-se mais aptos a elaborar orçamentos realistas, a evitar endividamentos desnecessários e a estabelecer metas financeiras tangíveis. Além disso, a educação financeira proporciona uma base sólida para a compreensão dos diversos instrumentos de investimento disponíveis, permitindo que as pessoas façam escolhas alinhadas aos seus objetivos e tolerância ao risco.

No contexto educacional, a incorporação da educação financeira ganha destaque como um componente vital para o desenvolvimento holístico dos estudantes. A introdução precoce desses conceitos, desde a escola primária até o ensino médio, prepara as gerações futuras para enfrentar desafios financeiros com confiança e discernimento. A educação financeira não apenas capacita os indivíduos a gerirem suas próprias finanças, mas também fomenta uma compreensão crítica do papel dos sistemas econômicos e financeiros na sociedade.

Contudo, o caminho para uma educação financeira eficaz não está isento de desafios. A falta de acesso a recursos educacionais, a desigualdade econômica e as complexidades inerentes ao sistema financeiro podem representar obstáculos significativos. Portanto, é imperativo que se adotem abordagens inclusivas e adaptativas, buscando superar barreiras e promover a democratização do conhecimento financeiro.

À medida que nos aprofundamos na compreensão da educação financeira, torna-se evidente que seu impacto transcende as fronteiras do indivíduo, estendendo-se ao tecido social e econômico mais amplo. Ao empoderar as pessoas com as ferramentas necessárias para navegar pelos desafios financeiros, a educação financeira não apenas transforma vidas, mas também contribui para a construção de comunidades mais resilientes e prósperas. Este é o convite para uma jornada de aprendizado contínuo, onde a compreensão da educação financeira não é apenas um meio para alcançar a estabilidade econômica, mas um catalisador para a realização de sonhos, metas e um futuro financeiramente sustentável.

BENEFÍCIOS DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA

A educação financeira emerge como uma ferramenta essencial no desenvolvimento pessoal e na construção de uma sociedade economicamente consciente. Seus benefícios abrangem diversas esferas da vida, contribuindo para a tomada de decisões informadas, a gestão eficiente de recursos e o planejamento de um futuro financeiro sólido. A seguir, destacam-se alguns dos principais benefícios da educação financeira:

1. Tomada de Decisões Conscientes: A educação financeira capacita indivíduos a compreenderem as implicações de suas decisões financeiras. Ao entenderem conceitos como orçamento, poupança e investimento, as pessoas tornam-se mais aptas a fazer escolhas conscientes e alinhadas com seus objetivos financeiros.

2. Gestão Eficaz de Recursos: Aprender a gerir recursos financeiros é uma habilidade valiosa. A educação financeira fornece ferramentas e estratégias para o gerenciamento eficiente do dinheiro, permitindo que as pessoas atendam às suas necessidades, alcancem metas e enfrentem imprevistos com maior segurança.

3. Prevenção do Endividamento Excessivo: O entendimento das armadilhas do endividamento excessivo é crucial. A educação financeira ensina a importância de evitar dívidas desnecessárias, a utilizar o crédito de maneira responsável e a desenvolver um plano para quitar eventuais débitos.

4. Desenvolvimento de Hábitos de Poupança: A cultura da poupança é fundamental para a estabilidade financeira. A educação financeira incentiva a formação de hábitos de poupança desde cedo, permitindo que as pessoas acumulem reservas para emergências e alcancem objetivos de longo prazo, como a compra de uma casa ou a aposentadoria.

5. Investimentos Conscientes: Compreender os princípios básicos dos investimentos é crucial para fazer escolhas informadas. A educação financeira capacita os indivíduos a avaliarem opções de investimento, a entenderem o risco e o retorno associados e a construírem um portfólio que atenda às suas metas financeiras.

6. Planejamento para o Futuro: A educação financeira incentiva a visão de longo prazo. Ela ajuda as pessoas a desenvolverem planos para aposentadoria, a estabelecerem metas financeiras realistas e a adotarem uma abordagem sustentável para o gerenciamento de suas finanças ao longo do tempo.

7. Redução do Estresse Financeiro: O conhecimento financeiro alivia o estresse associado às preocupações financeiras. A capacidade de enfrentar desafios financeiros com confiança e resiliência é um dos benefícios mais impactantes da educação financeira.

Em resumo, a educação financeira não apenas capacita as pessoas a gerirem melhor seus recursos, mas também promove uma sociedade mais resiliente economicamente, com indivíduos capazes de tomar decisões conscientes e construir um futuro financeiro sólido.

EDUCAÇÃO FINANCEIRA NAS ESCOLAS

A integração da educação financeira nas escolas representa um passo crucial na formação de cidadãos capazes de enfrentar os desafios econômicos da vida adulta de maneira consciente e informada. Ao incorporar princípios de educação financeira no currículo escolar, as instituições de ensino desempenham um papel fundamental na construção de uma sociedade financeiramente saudável e resiliente.

Ao introduzir conceitos financeiros desde os estágios iniciais da educação, as escolas não apenas preparam os alunos para gerir suas finanças pessoais, mas também promovem uma compreensão mais profunda do sistema econômico. Temas como orçamento, poupança, investimento e empreendedorismo são abordados de maneira acessível, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades práticas desde cedo.

Além dos benefícios individuais, a inclusão da educação financeira no ambiente escolar contribui para a redução das desigualdades financeiras, pois proporciona a todos os alunos, independentemente de sua origem socioeconômica, a oportunidade de adquirir conhecimentos que são essenciais para o sucesso financeiro futuro.

As lições de educação financeira nas escolas não se limitam apenas ao conhecimento teórico. Elas podem envolver atividades práticas, como simulações de orçamento, projetos empreendedores e discussões sobre dilemas financeiros do mundo real. Essas abordagens práticas não apenas tornam o aprendizado mais envolvente, mas também capacitam os alunos a aplicarem os conceitos aprendidos em situações do dia a dia.

É crucial que a educação financeira seja abordada de maneira contínua, adaptada aos diferentes estágios de desenvolvimento dos alunos. Dos primeiros anos até o ensino médio, os conteúdos podem ser progressivamente complexos, abrangendo desde noções básicas de dinheiro até tópicos mais avançados, como investimentos e planejamento para o futuro.

Os educadores desempenham um papel vital na eficácia da educação financeira nas escolas. A formação de professores, o acesso a recursos educacionais atualizados e a colaboração com especialistas financeiros são fatores-chave para assegurar que a educação financeira seja ministrada de maneira precisa e relevante.

Em última análise, ao integrar a educação financeira nas escolas, não apenas estamos capacitando os alunos a tomarem decisões informadas sobre suas finanças pessoais, mas também estamos construindo uma sociedade mais consciente e resiliente diante dos desafios econômicos do mundo contemporâneo. Essa abordagem holística da educação contribui não apenas para o sucesso individual dos alunos, mas também para o desenvolvimento sustentável e equitativo da sociedade como um todo.

FERRAMENTAS E RECURSOS

O sucesso da educação financeira nas escolas não apenas repousa na qualidade do conteúdo didático, mas também na eficácia das ferramentas e recursos disponíveis para os educadores. Em um mundo digitalizado e dinâmico, é essencial que as instituições educacionais aproveitem as inúmeras ferramentas e recursos disponíveis para enriquecer a experiência de aprendizado dos alunos.

1. Aplicativos e Plataformas Interativas:

• A integração de aplicativos e plataformas interativas oferece uma abordagem prática e envolvente para o ensino de educação financeira. Ferramentas como simuladores de orçamento, jogos educativos e aplicativos de acompanhamento financeiro permitem que os alunos experimentem situações financeiras da vida real de maneira segura e instrutiva.

2. Simulações de Mercado e Investimento:

• Ferramentas que simulam o funcionamento do mercado financeiro são valiosas para ensinar conceitos de investimento. Plataformas virtuais de simulação de mercado permitem que os alunos compreendam os riscos e as recompensas associados a diferentes opções de investimento, proporcionando uma visão prática do mundo financeiro.

3. Materiais Didáticos Multimídia:

• Recursos multimídia, como vídeos, infográficos e apresentações interativas, são eficazes para explicar conceitos financeiros complexos de maneira visualmente atraente. Esses materiais podem ser incorporados às aulas para diversificar os métodos de ensino e atender às diferentes formas de aprendizado dos alunos.

4. Parcerias com Instituições Financeiras Locais:

• Estabelecer parcerias com instituições financeiras locais pode proporcionar aos alunos uma compreensão mais prática do sistema bancário e dos serviços financeiros disponíveis. Palestras, workshops e visitas a agências bancárias são formas eficazes de contextualizar os conceitos teóricos aprendidos em sala de aula.

5. Acesso a Especialistas em Finanças:

• Facilitar o acesso a especialistas em finanças, como consultores financeiros e economistas, enriquece a experiência educacional. Palestras, sessões de perguntas e respostas e participação em eventos promovem uma compreensão mais aprofundada e contextualizada dos conceitos financeiros.

6. Plataformas Online de Educação Financeira:

• A crescente oferta de cursos online especializados em educação financeira proporciona flexibilidade aos alunos que desejam aprofundar seus conhecimentos. Plataformas de ensino à distância oferecem uma ampla gama de cursos adaptados a diferentes níveis de habilidade e interesse.

7. Projetos Colaborativos e Estudos de Caso:

• Incorporar projetos colaborativos e estudos de caso na educação financeira permite que os alunos apliquem conceitos teóricos a situações do mundo real. Trabalhar em equipe para resolver problemas financeiros complexos desenvolve habilidades de pensamento crítico e trabalho em grupo.

8. Material Didático Adaptado e Inclusivo:

• Garantir que o material didático seja adaptado e inclusivo é crucial para atender à diversidade de aprendizes. Materiais que consideram diferentes estilos de aprendizado e necessidades especiais garantem que todos os alunos tenham acesso igualitário ao conteúdo.

Ao utilizar uma variedade de ferramentas e recursos, a educação financeira nas escolas não apenas se torna mais eficaz, mas também mais atraente e relevante para os alunos. A combinação de abordagens tradicionais e inovadoras contribui para a formação de indivíduos financeiramente alfabetizados, preparados para enfrentar os desafios econômicos em constante evolução.

RESULTADOS ECONÔMICOS COM A EDUCAÇÃO FINANCEIRA

A implementação eficaz da educação financeira pode gerar uma série de resultados econômicos positivos em níveis individuais, comunitários e sociais. Aqui estão alguns dos principais benefícios econômicos decorrentes da promoção da educação financeira:

1. Redução do Endividamento: Indivíduos educados financeiramente têm uma compreensão mais sólida sobre como gerenciar dívidas. Isso pode resultar em menos casos de endividamento excessivo, taxas de juros elevadas e inadimplência, contribuindo para uma economia mais estável.

2. Estímulo à Poupança e Investimento: A educação financeira incentiva a prática da poupança e o entendimento dos princípios de investimento. Pessoas que compreendem como fazer escolhas informadas sobre onde alocar seus recursos estão mais propensas a acumular ativos financeiros e, eventualmente, a contribuir para o crescimento econômico.

3. Maior Estabilidade Financeira: Indivíduos e famílias educados financeiramente são mais propensos a enfrentar adversidades financeiras com resiliência. Ter uma compreensão sólida de orçamento, planejamento financeiro e gestão de riscos contribui para a estabilidade econômica em tempos de crise.

4. Empreendedorismo Sustentável: Empreendedores que possuem conhecimentos financeiros sólidos são mais capazes de administrar seus negócios com eficiência. Isso reduz a taxa de falência de pequenas empresas e fomenta um ambiente empreendedor mais sustentável e produtivo.

5. Melhoria nas Decisões de Consumo: Indivíduos educados financeiramente tendem a tomar decisões de consumo mais conscientes. Isso não apenas beneficia os consumidores, mas também impacta positivamente a economia como um todo, estimulando a demanda por produtos e serviços sustentáveis e de alta qualidade.

6. Redução da Desigualdade Econômica: A educação financeira pode desempenhar um papel fundamental na redução da desigualdade econômica, fornecendo ferramentas para que todas as camadas da sociedade possam acessar oportunidades e recursos financeiros de maneira mais equitativa.

7. Contribuição para a Previdência Social: Indivíduos que entendem a importância do planejamento para a aposentadoria são mais propensos a contribuir regularmente para fundos de previdência social ou privados. Isso alivia a pressão sobre os sistemas

previdenciários e garante a segurança financeira na velhice.

8. Fortalecimento da Economia Nacional: Coletivamente, uma população educada financeiramente contribui para o fortalecimento da economia nacional. O aumento da estabilidade financeira, investimentos e empreendedorismo cria um ambiente econômico mais robusto e resiliente.

Em resumo, os resultados econômicos derivados da educação financeira não apenas impactam a vida individual, mas também contribuem para o desenvolvimento econômico sustentável em níveis mais amplos. Ao capacitar as pessoas com conhecimentos financeiros sólidos, é possível construir uma sociedade mais próspera, equitativa e preparada para enfrentar os desafios econômicos contemporâneos.

CONCLUSÃO

Em conclusão, a educação financeira surge como uma peça fundamental na construção de indivíduos e comunidades financeiramente saudáveis e resilientes. Ao longo deste artigo, exploramos a importância de integrar a educação financeira nas escolas, destacando não apenas os benefícios individuais, mas também os impactos positivos que reverberam em toda a sociedade.

A compreensão dos princípios da educação financeira não é apenas uma questão de conhecimento teórico, mas sim a capacidade de aplicar conceitos práticos no cotidiano. A introdução precoce desses conceitos, aliada ao uso de ferramentas inovadoras e recursos educacionais adaptados, não apenas prepara os alunos para gerenciarem suas finanças pessoais, mas também os equipa com habilidades cruciais para enfrentar os desafios econômicos complexos que permeiam o mundo contemporâneo.

Ao capacitarmos os alunos a tomarem decisões informadas sobre orçamento, poupança, investimentos e empreendedorismo, estamos moldando cidadãos capazes de navegar no intricado sistema financeiro global. Além disso, ao fomentar uma compreensão crítica do papel das finanças na sociedade, estamos contribuindo para a formação de indivíduos conscientes do impacto econômico de suas ações.

A educação financeira não é uma jornada isolada, mas sim um compromisso contínuo. O apoio de educadores, especialistas em finanças e parcerias com instituições locais desempenha um papel vital nesse processo. Da sala de aula à prática real, a aplicação consistente dos princípios aprendidos é crucial para consolidar o conhecimento e transformá-lo em hábitos financeiramente saudáveis.

Em última análise, ao priorizarmos a educação financeira nas escolas, não apenas estamos moldando indivíduos capacitados para enfrentar o futuro com confiança, mas também estamos contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa, resiliente e economicamente sustentável. Este é um investimento educacional que transcende os limites das instituições de ensino, deixando um legado duradouro que se reflete na prosperidade de cada cidadão e no progresso coletivo de nossa sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Remund, DL (2010). Uma pesquisa sobre alfabetização financeira entre adolescentes e seus pais. O Jornal de Assuntos do Consumidor, 44(2), 358-380.

Mandell, L. (2008). Alfabetização financeira: se é tão importante, por que não está melhorando?. Resumo da política do Networks Financial Institute, 2008(2).

Hastings, JS, Madrian, BC e Skimmyhorn, WL (2013). Alfabetização financeira, educação financeira e resultados econômicos. Revisão Anual de Economia, 5, 347-373.

Atkinson, A. e bagunçado, FA (2012). Medindo a alfabetização financeira:

Resultados do estudo piloto da OCDE/ Rede Internacional de Educação Financeira (INFE). Documentos de Trabalho da OCDE sobre Finanças, Seguros e Pensões Privadas, No. 15, OCDE Publishing, Paris.

PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA

JULIANA MORELO MARON

Resumo

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado. Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; letrado é aquele que sabe ler e escrever, mas que responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita. A linguagem é um fenômeno social, estruturada de forma ativa e grupal do ponto de vista cultural e social. A palavra letramento é utilizada no processo de inserção numa cultura letrada.

Palavras - chave: Alfabetização; Ler e Escrever; Letramento.

Abstract

A literate individual is not necessarily a literate individual. Literate is an individual who knows how to read and write; A literate person is someone who knows how to read and write, but who responds adequately to the social demands of reading and writing. Language is a social phenomenon, structured in an active and group way from a cultural and social point of view. The word literacy is used in the process of insertion into a literate culture.

Keywords: Literacy; Read and write; Literature.

1 INTRODUÇÃO

Alfabetizar é um processo que ocorre durante todo o período escolar do aluno, pois ele se torna o coautor de sua aprendizagem e deixa de ser um mero expectador do processo de ensino aprendizagem. Como Paulo Freire define o aluno não é um mero depósito do conhecimento.

A partir de 1980 surge construtivismo que não é um método de ensino, voltado para como o/a professor/a deve ensinar, pelo contrário, é uma teoria psicológica da aprendizagem que tem como objeto a psicogênese da inteligência e dos conhecimentos, portanto, voltada para como o sujeito aprende.

A Psicogênese da Língua Escrita é uma abordagem psicológica de como a criança se apropria da língua escrita e não um método de ensino. Portanto, cabe aos profissionais da educação, fazer a transposição desta abordagem para a sala de aula, transformando os estudos em atividades pedagógicas.

Segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky, as crianças elaboram conhecimentos sobre a leitura e escrita, passando por diferentes hipóteses – espontâneas e provisórias – até se apropriar de toda a complexidade da língua escrita. Tais hipóteses, baseadas em conhecimentos prévios, assimilações e generalizações, dependem das interações delas com seus pares e com os materiais escritos que circulam socialmente.

Conforme Soares (2003), no Brasil, o letramento surgiu enraizado no conceito de alfabetização, originando dessa forma uma confusão entre a especificidade de cada termo, provocando uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, o que tem conduzido certo apagamento da alfabetização. Neste aspecto, o letramento vai sendo concebido como pré-requisito da alfabetização ou a alfabetização passa a ser considerada parte integrante do letramento no processo de aquisição do código. Em nossa observação, as discussões inerentes à prática pedagógica alfabetizadora têm suscitado inúmeros questionamentos acerca de qual terminologia deve ser contemplada no desenvolvimento da ação docente em relação ao ensino da língua escrita.

Em relação ao contato que as crianças têm com a leitura e com a escrita e a forma que concebem a importância dessas práticas. Acreditamos que elas têm dentro dos limites da sua realidade um contato significativo com a leitura e a escrita e que apesar de se referirem a essas práticas de uma forma mais pragmática, a maioria as reconhece também fora da escola.

Pretendemos analisar todo este contexto, apesar de toda dificuldade em se trabalhar na educação, com todos os déficits que esta se encontra, principalmente das dificuldades de se trabalhar com alfabetização, devido à falta de ambientes e condições de aprendizagem da leitura e da escrita em uma realidade social.

2. SISTEMA DE ESCRITA

Emilia entende que a escrita é um sistema de representação da linguagem, este modelo é contrário ao método tradicional onde a escrita é considerada codificação e decodificação da linguagem, no qual apenas o professor detém o conhecimento. considera a alfabetização como um processo de aprendizagem da língua escrita, e de acordo com os seus estudos, se dá por meio da interação entre o objeto de conhecimento e o sujeito cognoscente.

Ana Teberosky , outra pesquisadora que se inspirou em Emilia Ferreiro

diz que adquirir a escrita de forma plena é indissociável do domínio da linguagem escrita, que é mais do que o registro gráfico de um texto: é o modo de organizar um discurso. "Uma Pedagogia centrada exclusivamente no aspecto técnico utiliza quaisquer tipos de palavras, quaisquer tipos de frases e de textos porque os critérios de seleção não são linguísticos. A consequência é, como diz Lev Vygotsky (1896-1934), a ignorância de que por trás das letras há uma linguagem escrita", alerta a autora. Subverter a lógica da Pedagogia centrada exclusivamente no aspecto técnico é a grande contribuição dessa obra. Aliar uma prática que possibilite ao aluno aprender simultaneamente a lógica do nosso sistema de escrita e a linguagem que se usa para escrever nos mais variados discursos vinculados às funções que a escrita assume fora da escola é o grande desafio dos profissionais da Educação que lutam pela melhoria da qualidade da alfabetização das crianças.

Para Teberosky, deve ser considerada no processo de alfabetização, a diferenciação entre a escrita e a linguagem. A escrita deve ser entendida como um sistema de notação, que no caso da língua portuguesa é alfabetização (conhecer as letras, sua organização, sinais de pontuação, letra maiúscula, ortografia etc.).

A linguagem escrita é definida como as formas de discurso, as condições e situações de uso nas quais a escrita possa ser utilizada (cartas, bilhetes, notícias, relatos científicos etc.)

Inicialmente, o professor precisa tomar por base o texto e não mais as palavras-chaves. O texto deve ser o elemento fundamental para inserir a criança no universo letrado. Além da escrita espontânea, pode ser considerado também o trabalho com modelos, que possibilitam 'as crianças comparem suas hipóteses com o convencional.

Através de listas de palavras de um mesmo campo da semântica (brinquedos, jogos prediletos, comidas preferidas, personagens de livros e gibis, nomes dos alunos da classe, frutas etc.) das parlendas e de outros textos, as crianças, hoje, podem ampliar suas concepções e progredir na aquisição da base alfabética, como na compreensão de outros aspectos (a grafia correta das palavras, o uso de sinais gráficos, etc.).

Simultaneamente, os diversos tipos de texto necessitam aparecer como objeto de análise, propiciando aos alunos diferenciá-los, conhecer melhor suas funções e características particulares. Para que isso ocorra, é essencial que saibam interpretá-los e escrevê-los.

A expressão pessoal (bilhetes, cartas, diários, receitas culinárias, etc.) deve fazer parte do trabalho do professor, no entanto, esta deve vir acompanhada pela escrita de outros textos, inclusive com o apoio de modelos.

Cabe à escola, desde a Educação Infantil, alimentar a reflexão sobre as palavras, observando, por exemplo, que há palavras maiores que outras, que algumas palavras rimam, que determinadas palavras tem "pedaços" iniciais semelhantes, que aqueles "pedaços" semelhantes se escrevem muitas vezes com as mesmas letras etc.

Para Telma Weisz , o aluno é protagonista e agente ativo de seu processo de construção de conhecimentos. Atualmente, tal afirmação parece conhecida por todos e de unânime consideração por parte dos envolvidos em educação. Mas, qual é o papel do professor a partir dessa afirmação. Considerar o aluno com. o intelectualmente ativo significa supor um professor passivo significa designar ao professor o papel de mero espectador da construção de conhecimentos que o aluno percorre paulatinamente.

Numa concepção construtivista de educação, o professor não é, nem tampouco pode ser, mero espectador da construção de conhecimentos de seus alunos. Cabe a ele o papel de organizar as situações de aprendizagens, as intervenções pedagógicas que auxiliem os alunos em suas próprias construções, que considere seus conhecimentos e os mecanismos envolvidos nessa construção, além das questões relacionadas à didática do objeto a ser ensinado e aprendido. A atuação do professor torna-se necessária para que os alunos avancem, aprendam e desenvolva suas competências, em situações didáticas planejadas, com objetivos previamente definidos, em tarefas que propõem desafios, com organização das formas de trabalho, previsão do tempo a ser utilizado e intervenções pedagógicas consistentes.

Com o estudo que fez a partir das autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, descobriu que as crianças começam a construir seus conhecimentos desde muito cedo, e quando não escrevem de forma alfabética procura uma lógica para explicar o que ainda não compreendem, elaborando hipóteses sobre o funcionamento da escrita. As crianças constroem suas hipóteses de escrita a partir de seu contato com os textos que circulam socialmente, portanto as crianças mais pobres tendem a construírem hipóteses mais simples devido a sua pouca participação com os textos sociais. A partir dessas hipóteses o professor pode usar a favor do aluno, criando condições para que ele possa continuar aprendendo. Esse primeiro conhecimento que a criança demonstra ao fazer suas hipóteses a autora chama-o de conhecimento prévio, o novo conhecimento servirá como um aprofundamento do que ele já conhece.

Segundo Magda Soares , a perspectiva construtivista trouxe diferentes e importantes contribuições para a alfabetização.

[...] Alterou profundamente a concep-

ção do processo de construção da representação da língua escrita, pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita, concepção presente nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designados tradicionais, e passa a sujeito ativo capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material para ler, não com material artificialmente produzido para aprender a ler; os chamados para a aprendizagem pré-requisitos da escrita, que caracterizariam a criança pronta ou madura para ser alfabetizada – pressuposto dos métodos tradicionais de alfabetização - são negados por uma visão interacionista, que rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na relação da criança com o objeto língua escrita; as dificuldades da criança, no processo de construção do sistema de representação que é a língua escrita – consideradas deficiências ou disfunções, na perspectiva dos métodos tradicionais - passam a ser vistas como erros construtivos, resultado de constantes reestruturações.

Magda defende o uso do livro didático em sala de aula, mas, o professor não deve usá-lo como única fonte de conhecimento, a ponto de perder a sua autonomia e liberdade de buscar novos materiais de estudos. Além disso, esse livro não precisa ser abolido pela escola, visto que ele é o resultado da longa história da educação.

3. PROGRAMA LER E ESCREVER

O ato de ler e o ato de escrever constituem elementos inerentes à condição humana, uma vez que a aquisição da língua oral e escrita nos remete à possibilidade de participação social na qual nos tornamos seres no mundo. A aquisição da leitura e da escrita implica, portanto, uma questão de cidadania, ao tempo que se revela como uma forma de inclusão social, ao possibilitar-nos a capacidade criadora e o posicionamento crítico do mundo no qual estamos inseridos. Desse modo, o domínio da língua oral e escrita amplia nossos horizontes, proporcionando-nos, sobretudo o acesso à informação e à produção do conhecimento.

O ato de ler e escrever não se constituem como naturais, mas revelam-se como processos que ocorrem a partir das interações sociais estabelecidas, conduzindo-os à assimilação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, com vistas à sua reelaboração. A escola, enquanto agência por excelência de produção de conhecimentos desempenha um papel de fundamental importância no processo de aquisição da língua escrita, ao desenvolvê-la de forma sistematizada, atribuindo sentido ao aprendizado da leitura e da escrita, por meio das interações estabelecidas no contexto escolar.

Em 2005 com a divulgação dos índices alcançados pelas escolas no SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento no Estado de São Paulo), que apontou a defasagem de aprendizagem nas séries iniciais, provoca reflexões nos órgãos responsáveis que a secretaria decide implantar o programa Ler e Escrever, conforme mostra a Resolução 86, de 19-12-2007:

A Secretária de Estado da Educação, considerando:-a urgência em solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos de Ciclo I com relação às competências de ler e escrever, expressas nos resultados do SARESP 2005; - a necessidade de promover a recuperação da aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I; - a imprescindibilidade de se investir na efetiva melhoria da qualidade de ensino nos anos iniciais da escolaridade, resolve: (...) (SÃO PAULO, 2007a. Resolução 86 de 19-12-2007.)

O SARESP procura medir os conhecimentos dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Trata-se de uma avaliação em larga escala, produzida pela Secretaria Estadual de Educação. Os resultados desta avaliação parecem ter afetado esta Secretaria de Educação, provocando a necessidade de uma tomada de atitude, relacionada ao investimento na melhoria da qualidade de ensino, descrito como imprescindível.

Como solução para o problema da alfabetização a Secretaria lança o Programa Ler e Escrever. São objetivos do programa

Art. 1º Fica instituído, a partir do ano de 2008, o Programa "Ler e Escrever", com os seguintes objetivos: I – alfabetizar, até 2010, a todos os alunos com idade de até oito anos do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino; II –recuperar a aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2007a. Resolução 86 de 19-12-2007).

Os objetivos traçados por este programa contemplam a área de leitura e escrita e desprezam as demais áreas, inclusive a matemática, contemplada na Coletânea de Atividades (livro de atividades dos alunos) e Guia de Planejamento e Orientações Didáticas (livro do professor) – materiais que o Programa disponibiliza para as escolas. Os objetivos, contudo, dialogam diretamente com as considerações prévias expressas no mesmo texto, no que se refere às dificuldades de leitura e escrita expressas pelo SARESP.

O programa estipula uma meta a ser atingida até 2010, onde todas as crianças

de do Ensino Fundamental I, até oito anos, estejam alfabetizados, meta que não foi atingida já que em 2012 é lançado um novo programa denominado Alfabetização na Idade Certa. O que nos levam a pensar que as estratégias do Programa Ler e Escrever não foram suficientes para dar conta da defasagem de aprendizagem de nossas crianças.

Ana Teberosky, que defendeu o processo de alfabetização diferenciado, é considerada uma pensadora marco neste processo que é diferenciação entre a escrita e a linguagem. Já que a referida autora diz que a escrita deve ser entendida como um sistema de notação, que no caso da língua portuguesa é alfabetização (conhecer as letras, sua organização, sinais de pontuação, letra maiúscula, ortografia etc.).

O professor hoje tem que ter como base de seu trabalho os textos, e não mais palavras soltas. A linguagem escrita é definida como as formas de discurso, as condições e situações de uso nas quais a escrita possa ser utilizada (cartas, bilhetes, notícias, relatos científicos etc.)

Através de listas de palavras de um mesmo campo da semântica (brinquedos, jogos prediletos, comidas preferidas, personagens de livros e gibis, nomes dos alunos da classe, frutas etc.) das parlendas e de outros textos, as crianças, hoje, podem ampliar suas concepções e progredir na aquisição da base alfabética, como na compreensão de outros aspectos (a grafia correta das palavras, o uso de sinais gráficos etc.).

Simultaneamente, os diversos tipos de texto necessitam aparecer como objeto de análise, propiciando aos alunos diferenciá-los, conhecer melhor suas funções e características particulares. Para que isso ocorra, é essencial que saibam interpretá-los e escrevê-los.

A expressão pessoal (bilhetes, cartas, diários, receitas culinárias etc.) deve fazer parte do trabalho do professor, no entanto, esta deve vir acompanhada pela escrita de outros textos, inclusive com o apoio de modelos.

Não se trata de apresentar fonemas para que os alunos memorizem isoladamente os grafemas que correspondem a eles na nossa língua. Como o aprendizado do sistema de escrita alfabética é, acima de tudo, conceitual, o que é preciso é que os alunos possam manipular/montar/desmontar palavras: observando suas propriedades; quantidade e ordem de letras, letras que se repetem, pedaços de palavras que se repetem, e que tem som idêntico.

O professor deve estimular o desenvolvimento das habilidades dos alunos de reflexão sobre as relações entre partes faladas e partes escritas, no interior das palavras. Deve garantir que as práticas escolares ajudem o aluno a refletir enquanto aprende e a descobrir os prazeres e ganhos que se pode experimentar quando a aprendizagem do sistema de escrita é vivenciado como um meio para, independentemente, exercer a leitura e a escrita dos cidadãos letrados.

De acordo com Teberosky (2003) – Acreditar que o aluno pode aprender é a melhor atitude de um professor para chegar a um resultado positivo em termos de alfabetização. A grande vantagem de trabalhar com as séries iniciais de alfabetização é ter a evolução natural a seu favor. Se não existe patologia, maus-tratos familiares ou algo parecido, eles são máquinas de aprender. Processam rapidamente as informações, têm boa memória, estão sempre dispostos a receber novidades e se empolgam com elas. Um professor que não acha que o estudante seja capaz de aprender é semelhante a um pai que não compra uma bicicleta para o filho porque esse não sabe pedalar. Sem a bicicleta, vai ser mais difícil aprender!

O professor alfabetizador tem a responsabilidade de abrir as portas do conhecimento as crianças que de alguma maneira já tem a sua disposição várias janelas abertas a sua disposição. É preciso refletir sobre as diferentes alfabetizações que são vividas pelas crianças em seu cotidiano, os saberes e as leituras produzidas nesses embates, para que, reconhecidos e mobilizados dentro da escola, possam se tornar a base do processo de apropriação da linguagem escrita

A leitura por sua vez, por meio dos exemplos contidos nas histórias, faz as crianças adquirem maior vivência. O contato com os impulsos emocionais, as reações e os instintos comuns aos seres humanos e o reconhecimento dos fatos e efeitos causados por estes impulsos são exemplos de vida.

Associar leitura e escrita, métodos e ambientes alfabetizadores aliados a professores com formação, sempre atualizados e uma escuta sensível para a fala das crianças que estão nas escolas e ao mesmo tempo já enfrentam a luta pela sobrevivência pode contribuir para construir um outro olhar para essa realidade e trazê-la, agora mais bem compreendida.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões empreendidas acerca do processo de aquisição da leitura e da escrita, revelam o caráter multifacetado da alfabetização e do letramento de modo que, além das habilidades específicas desenvolvidas em torno do ato de ler e escrever se faz necessária a compreensão dos usos sociais da escrita aos quais a alfabetização deve responder, uma vez que o domínio da tecnologia da leitura e da escrita não garante por si só o desenvolvimento de habilidades necessárias para que o sujeito obtenha êxito mediante as

exigências de uma sociedade letrada.

Quando pensamos na prática das escolas na aquisição da escrita, podemos observar a relação entre alfabetização e letramento, que por muitas vezes esses conceitos e sua compreensão assumida como uma substituição de um termo pelo outro, ou muitas vezes entendida como alfabetização enquanto pré-requisito do letramento, fator este que resulta na dicotomia existente entre alfabetizar e letrar.

Evidenciamos o papel fundamental que a professora alfabetizadora assume no processo de apropriação da escrita, sendo necessária a sistematização de conhecimentos linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos acerca da língua materna, a fim de que desenvolva situações significativas de ensino, proporcionando ao aluno uma aprendizagem bem-sucedida na apropriação da escrita, de modo que este compreenda os usos e funções sociais desse produto cultural.

O desafio hoje diante do letramento está em requerer da professora alfabetizadora mudanças significativas acerca das questões teórico-metodológicas que norteiam a prática pedagógica a partir do ensino da leitura e da escrita de forma mecânica e repetitiva, sustentada pelos métodos tradicionais expressos nas antigas cartilhas de alfabetização, desenvolvendo conteúdos desconectados das práticas sociais vivenciadas pelos alunos. Nesse contexto, a ressignificação da prática alfabetizadora decorre da ação crítico-reflexiva que deve permear o fazer docente, considerando a concepção acerca do homem que se deseja formar e as questões teórico-metodológicas em torno da alfabetização e do letramento rumo a uma aprendizagem significativa, de modo que o professor explore, na sala de aula, diferentes usos e funções sociais, a fim de formar leitores e escritores proficientes.

BIBLIOGRAFIA

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra,1987.

MARROU, H. História da educação na antiguidade. São Paulo: Herder, 1969.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Brasília: Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do da Educação, 2006.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. Presença Pedagógica. Vol 9, n. 52. jul/ago, 2003, p. 14-21.

_____. Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de

Educação. jan./abr. n. 25, 2004.

_____. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. A magia da linguagem. Rio de Janeiro:

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. Aprender a ler e a escrever – Uma proposta construtivista. Porto Alegre, Artmed: 2003

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JULIANA YURI NISHITANI

RESUMO

Nos dias atuais, vivemos em uma sociedade tecnológica, onde desde muito cedo, as crianças são inseridas nesse meio de comunicação e cada vez mais deixam de lado o prazer de compartilhar e aprender por meio de jogos, histórias e brincadeiras. Por muito tempo, as brincadeiras foram fontes de conhecimentos e aprendizagens, mas pelo alto crescimento da tecnologia, vem sendo substituída por computadores e jogos eletrônicos, que por muitas vezes não lhes oferecem conhecimentos adequados para sua faixa etária. Partindo do princípio de que o brincar na primeira infância é necessário e construtivo, não devemos então usar o "brincar" somente como passatempo sem nenhum objetivo didático, pois dessa maneira a utilização do lúdico inadequado, deixará a criança ociosa e tudo ficará em uma grande desordem. Todo jogo e brincadeira têm sua importância, pois por meio deles podemos desenvolver na criança uma boa coordenação motora, sua lateralidade e sua percepção de espaço-temporal. É necessário que o educador resgate as brincadeiras dentro da ludicidade e as incorporem junto à tecnologia para construir um elo com educando. De certo que a tecnologia pertence à modernidade, devemos então utilizá-la de forma construtiva, inserindo a criança ao meio, sem deixá-la esquecer de que a infância lhe pertence assim como o simples e prazeroso direito de brincar.

Palavra-chave: educando, histórias e brincadeiras.

INTRODUÇÃO

O trabalho a ser desenvolvido tem como meta, abordar o lúdico e suas contribuições para a educação infantil, analisando e ressaltando a sua importância como suporte na aprendizagem para o desenvolvimento das potencialidades. Partimos do princípio de que o brincar é algo natural na vida infantil, sendo assim, tal ato passa a ser um valoroso instrumento no processo de aprendizagem.

Por vivermos no século XXI, em uma sociedade cada vez mais tecnológica, fica cada dia mais difícil a utilização da ludicidade nas escolas, e ao negar à cultura lúdica infantil se estará negando a capacidade criativa e crítica da criança, por isso, o trabalho apresentado sobre a importância do lúdico na educação infantil foi desenvolvido com a intenção de mostrar que a utilização de jogos e brincadeiras apresentados de maneira adequada favorece a aceleração do ensino-aprendizagem do indivíduo. Para Vygotsky, uma prática adequada não é somente deixar as crianças brincarem, mas, brincar com elas e ensiná-las a brincar.

Este trabalho tem por objetivo ressaltar a importância do lúdico na educação infantil, visto que ele transforma o ato de aprender em uma ação prazerosa e construtiva. Tomando por base pesquisas embasadas nos fundamentos de autores como Piaget, Freire, Vygostsky, Cunha, Kishimoto e outros, é possível identificar a importância do lúdico na transformação do indivíduo. Tendo como a linha de pesquisa "Contribuição e diversidade de saberes: cultura e desenvolvimento pessoal" que nos ajuda a criar caminhos para que a ludicidade chegue até a criança proporcionando e acelerando o seu desenvolvimento físico e mental. O foco maior dos educadores é fazer com que os jogos e as brincadeiras feitas em salas de aula não sejam apenas para passar o tempo, mas sirvam para adquirir conhecimentos. A metodologia foi feita mediante as pesquisas bibliográficas e por meios de textos eletrônicos, para formar o trabalho que será apresentado em três capítulos: o primeiro é onde se entende o que vem a ser o lúdico, a sua história na educação infantil e o que seria jogo, brinquedo e brincadeira. O segundo capítulo fará um elo entre a educação infantil e a importância do brincar e mostrará o brincar segundo os pensadores. O último capítulo abordará os tipos de jogos e de brincadeiras segundo Jean Piaget e mostrará a importância do lúdico e a sua utilização no processo de aprendizagem da criança.

A DEFINIÇÃO DO LÚDICO

O lúdico tem a sua origem na palavra "ludus" que tem como significado o "jogo". Com essa afirmação é possível acreditar que o lúdico é algo que não transmite seriedade, algo que nos leva somente ao divertimento.

Sobre este aspecto Kishimoto (1997) nos fala: "Se estivesse limitada a sua estirpe, o lúdico estaria limitado apenas ao jogar, ao brincar, a animação espontânea".

Após estudos, o lúdico deixou de ser utilizado somente para passar o tempo e divertimento e ganhou um espaço notável na área da educação, onde além do divertimento, o lúdico possibilita a aprendizagem em diversos aspectos.

Segundo os estudiosos, para falarmos do lúdico é necessário saber que a ludicidade sempre esteve presente na história, pois crianças dos povos antigos, como as da Grécia, já brincavam de contar pedrinhas e pular amarelinhas. Ele passou pela Idade Média e pelo Renascimento, e em cada época possuiu

definições variadas sobre a sua função.

É de extrema importância saber que o lúdico se faz presente desde os primórdios, porém o trabalho apresentado visa explorar quando o lúdico se fez presente no meio educacional. Com o fim da revolução francesa que se deu no século XIX, as escolas começaram a trabalhar princípios práticos de Froebel e Pestalozzi.

Segundo Kishimoto (2001), foi Froebel quem iniciou os estudos para a evolução da criança por meio do lúdico. Com ele, o jogo que antes era compreendido somente como uma ação de brincar, passou a fazer parte da educação infantil como instrumento que induz a criança a manipular bolas, cubos e outros objetos, levando-a compreender noções matemáticas, conhecer formas, noções de grandezas, entre outras coisas.

A proposta curricular de Froebel para a educação infantil apresentou grande importância para o ato de brincar e para o brinquedo. Froebel trouxe o jogo como parte essencial do trabalho pedagógico.

Kishimoto (2001) afirma:

"Froebel concebeu o brincar como atividade livre e espontânea da criança, e ao mesmo tempo referendou a necessidade de supervisão do professor para os jogos dirigidos apontando questões sempre no contexto atual". (KISHIMOTO,2001, p.14)

Segundo Piaget (1975), conceitos como brinquedo, jogo e brincadeira são formados ao longo da vida de cada indivíduo. O brinquedo é a forma mais simples da criança demostrar o seu divertimento.

A criança anseia pela necessidade de brincar, e proporcionar a ela um aprendizado utilizando o lúdico, é lhe oferecer condições de criar e recriar, destruir e reconstruir o mundo. Para a criança, viver é brincar, e a ludicidade é importante para o seu desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo.

Como base nisso, podemos citar Carlos Drummond de Andrade:

Brincar com crianças, não é perder tempo, é ganhá-los; se é triste ver meninos sem escolas, mais triste ainda é vê-los sentados sem ar, com exercícios estéreis sem valor para a formação do homem.

Carlos Drummond de Andrade

O professor da educação infantil deve usar e abusar do lúdico, pois ele tem nas mãos uma valiosa ferramenta didática para tornar a aprendizagem dos pequenos mais eficaz e prazerosa.

Nos dias de hoje, encontramos educadores pronunciando as palavras jogo, brinquedo e brincadeira como sinônimos. Embora todas façam parte da ludicidade, cada uma possui conceito e significado distinto.

Segundo o dicionário Larousse:

"Jogo = Ação de jogar; folguedo, brincar, divertimento". Seguindo de exemplos como: jogo de futebol, jogos olímpicos, entre outros.

"Brinquedo = Objeto destinado a divertir uma criança".

"Brincadeira = Ação de brincar, divertimento, gracejo, zombaria [...]".

Tomando como referência BUENO (1986):

JOGO - brinquedo, folguedo; divertimento; partida esportiva; molejo; conjunto de mola; astúcia; jogo do bicho.

BRINQUEDO - divertimento; folguedo, objeto com que se entretêm as crianças.

BRINCADEIRA - divertimento, sobretudo entre criança; folgança; gracejo; zombaria; festa familiar.

Para falar de JOGO:

Segundo Kishimoto (1999), não é fácil definir o jogo. Pois quando se pronuncia a palavra jogo, podemos entendê-la de diversas maneiras.

Podemos estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinha, xadrez, adivinhas, contar estórias, brincar de "mamãe e filhinha", futebol, dominó, quebra-cabeça, construir barquinho, brincar na areia e uma infinidade de outros. (KISHIMOTO, 1999, p.13)

Ainda segundo o autor os tais jogo recebam a mesma denominação, eles possuem especialidades diferentes. Como no jogo de faz-de-conta, onde existe forte presença da situação imaginária e no jogo de xadrez, onde nas regras padronizadas permitem a movimentação das peças.

Desta forma é notável que mesmo possuindo a mesma denominação, cada jogo tem sua particularidade.

De acordo com Vygotsky (1999), podemos dizer que o conceito do jogo infantil está caracterizado na regra e na situação imaginária. Para ele, no jogo a criança representa e reproduz muito mais do que realmente vê.

Sobre esse aspecto ele nos diz:

Todos conhecemos o grande papel que nos jogos a criança desempenha, a imitação, com muita frequência estes jogos são apenas um eco do que as crianças viram e escutaram dos adultos, [...]. o jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da

própria criança. (VYGOTSKY,1999, p.12)

Para Vygotsky, o jogo possibilita o preenchimento de necessidades irrealizáveis e o domínio do simbolismo. Segundo o autor, a medida que cresce, a criança remete ao objeto um significado.

Embora muitos autores afirmem que no jogo encontramos satisfação e prazer. Vygotsky in Kishimoto (1999) afirma que nem sempre o jogo possui esta característica, porque em certos casos, há esforço e desprazer na busca do objetivo da brincadeira.

Segundo Brotto (2001), através do Lúdico o aluno, além de aprender um determinado conteúdo, tem uma oportunidade de conhecer o outro, a si mesmo e a junção dele com os outros.

Ainda segundo o autor, o jogo em sala de aula pode ser utilizado de duas maneiras: – o Jogo Competitivo e o Jogo Cooperativo. Vejamos como isso fica definido:

Jogo Competitivo	Jogo Cooperativo
São divertidos apenas para alguns.	São divertidos para todos.
A maioria tem um sentimento do derrota.	Todos têm um sentimento de vitória.
Alguns são excluídos por sua falta de habilidade.	Há uma mistura de grupos que brincam juntos criando alto nível de aceitação mútua.
Aprende-se a ser desconfiado.	Todos participam e ninguém é rejeitado ou Excluído.
Os perdedores ficam de fora do jogo e simplesmente se tornam observadores.	Os jogadores aprendem a ter bom senso de unidade e compartilhar sucesso.
Os jogadores não se solidarizam e ficam felizes quando alguma coisa "ruim" acontece aos outros.	Desenvolvem autoconfiança porque todos são bem aceitos.
Pouca tolerância à derrota desenvolve em alguns jogadores um sentimento de desistência face a dificuldades.	A habilidade de perseverar face as dificuldades são fortalecidas.
Poucos se tornam bem-sucedidos.	Para cada um o jogo é um caminho de convolução.

O educador pode usar os jogos competitivos e cooperativos citados por Brotto (2001), em sala de aula. Segundo ele jogos competitivos servem para estimular a criança a se entregar de forma bastante observadora, a fim de verificar a sua aprendizagem. E os jogos cooperativos servem para trabalhar valores como, solidariedade, amizade e confiança.

Para falar de BRINQUEDO:

O brinquedo é algo que leva a criança a agir espontaneamente. Por meio dele, padrões e normas podem ser criados. Ele é o transporte para o crescimento humano.

Segundo Kishimoto (1999):

[...] Entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, o brinquedo educativo materializa-se no quebra-cabeça, destinado a ensinar formas e cores, nos brinquedos de tabuleiro que exige a compreensão do número e das operações matemáticas, nos brinquedos de encaixe, que trabalham noções de sequência, de tamanho e de forma, nos múltiplos brinquedos e brincadeiras, cuja concepção exigiu um olhar para o desenvolvimento infantil e a materialização da função psicopedagógica [...]

(KISHIMOTO, 1999, p. 36)

Para muitos adultos o brinquedo é simplesmente uma forma de entreter a criança, numa prática de fantasia, onde a criança se diverte e nada mais. Mas para os pensadores e educadores o brinquedo é uma forma de aprendizagem. Onde o educando cria suas formas de interagir usando em cima desse objeto "brinquedo", sua imaginação para várias formas de vida. Ou seja, a criança aprende transformando suas ideias em uma prática de criar situações de vida.

Segundo Kishimoto (1999), ao assumir a função lúdica e educativa, o brinquedo educativo merece algumas considerações:

Função Lúdica – o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente.

Função Educativa – o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão de mundo.

Para Kishimoto (1996), o jogo com função educativa, aparece em dois sentidos:

- No sentido amplo – como material ou uma situação que permita a livre exploração, sendo organizado pelo professor, visando sempre o desenvolvimento dos conhecimentos e das habilidades.

- No sentido restrito – como material que exige ações orientadas pelo professor, visando a aquisição de conteúdos específicos. Nesse caso, o jogo recebe o nome de jogo didático.

Para falar de BRINCADEIRA:

É por meio das brincadeiras que as crianças desenvolvem e exercitam suas potencialidades. A brincadeira promove prazeres e desprazeres. Não devemos negar às crianças o direito de brincar.

Sobre esse aspecto, SANTOS (1998) nos fala:

"Recordo-me, com saudade, dos tempos de escola. Lembro com que ansiedade aguardávamos pelo recreio. Naqueles poucos minutos podíamos ser crianças: brincávamos, jogávamos, tínhamos lazer, tínhamos prazer[...]" (SANTOS, 1998, p. 51)

O brincar e o jogar são atos indispen-

sáveis para uma boa saúde física, intelectual e emocional. Por meio desses atos, a criança desenvolve o pensamento, a linguagem e a socialização sendo capaz de formar-se em cidadãos participativos.

O brincar e o jogo possibilitam o estudo da criança com o mundo externo. Por meio da atividade lúdica e do jogo, a criança forma conceitos, estabelece relações lógicas e seleciona ideias.

Não podemos negar à infância o direito de brincar, negar à criança o direito de rir e gargalhar. Negar o direito de brincar à criança é formar cidadãos com características de seres sem vida.

Chateau (1908), nos fala que é pelo jogo e pelo brinquedo que cresce a alma e a inteligência. Ele também nos diz que se uma criança não sabe brincar, sendo assim uma miniatura de velho, esta será no futuro um adulto que não sabe pensar.

O avanço da tecnologia afeta diretamente a criança, visto que desde muito nova ela já é inserida neste contexto de informatização, mesmo que isso não ocorra conscientemente.

É certo que se pararmos para observar as nossas crianças de hoje, notaremos que elas são bem diferentes das de algumas décadas atrás. Isso acontece desde o seu nascimento, ou talvez mesmo antes, ainda na barriga de sua mãe. Pesquisas já constataram que o bebê mesmo antes de nascer, já pode ser estimulado, ouvindo a voz de sua mãe ou ouvindo histórias e músicas soáveis. Isso acarretará um bebê mais ativo.

As atitudes e hábitos dos adultos mais velhos com uma criança, também se modificaram, fato que ocasionou alterações em seu desenvolvimento infantil. A criança que é estimulada nos primeiros anos de sua vida, desenvolve com mais velocidade as áreas do seu cérebro. Como esses estímulos são variados, as reações também são.

Os padrões de comportamentos, tanto para o bebê quanto para a criança na sua primeira infância se modificaram se compararmos com alguns anos atrás, isso fez com que as crianças de hoje, se tornassem mais espertas, ativas e questionadoras. Tempos atrás essas crianças não frequentavam creches e escolinhas, elas ficavam em casa com seus irmãos maiores. Hoje a história é bem diferente, as crianças desde muito cedo frequentam berçários, creches e escolinhas de educação infantil, onde são extremamente estimuladas para desenvolver a sua aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de brinquedos, jogos e materiais pedagógicos e a construção da modalidade de aprendizagem do aluno se fazem claro com o conceito de Alícia Fernandez in kishimoto (1999): segundo a autora o conceito de modalidade de aprendizagem permite que se passe do universal para o particular, do estático para o dinâmico, do concreto para o abstrato, de uma percepção do objeto construído para o objeto em construção. O aspecto fundamental deste processo é o modo como se dá o processo de construção do material pedagógico no interior do sujeito. Alicia (1991) in Kishimoto (1999), nos diz:

Em cada um de nós, podemos observar uma particularidade "modalidade de aprendizagem', quer dizer, uma maneira pessoal para aproximar-se do conhecimento e para conformar o seu saber. Tal modalidade de aprendizagem constrói-se desde o nascimento, e através dela nos deparamos com a angústia inerente ao conhecer-desconhecer.

A modalidade de aprendizagem é como uma matriz, um molde, um esquema de operar que vamos utilizando nas diferentes situações de aprendizagem.

(FERNANDEZ, 1991, p.109)

Segundo a autora, a modalidade de aprendizagem revela a forma e o conteúdo do processo de estruturação da aprendizagem do sujeito.

Para que se alcance um aprendizado é preciso que os educadores repensem o conteúdo e sua prática pedagógica. Devem rever seus conceitos e substituí-los pelo prazer de ensinar por meio da ludicidade.

Almeida (1995) ressalta:

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. (ALMEIDA, 1995, p.41)

Segundo as educadoras Dayane Criste, Fernanda Oliveira e Jeaninne Lang em Metodologia e Prática da Educação Infantil, a utilização da atividade lúdica serve como instrumento para o desenvolvimento infantil e para o ensino-aprendizagem.

Ao utilizar a atividade lúdica para o processo de ensino-aprendizagem, o educador deve ter previamente definido os seus objetivos, deve escolher o jogo e ou a brincadeira adequando-os ao momento educativo, verificando o tempo de duração da atividade, para que seja possível realizar a ação, exploração e reelaboração.

As atividades lúdicas devem servir para propiciar diversão e prazer e ensinar algo a criança que complete o seu saber e o seu conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anne. Ludicidade como instrumento pedagógico. 2019.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Brincar com crianças. 2019

BUENO. Francisco da Silva. Dicionário Escolar da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: FAC, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Infantil. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular para a Educação Infantil: Brincar. Brasília: MEC/SEF, 1998. Documento Introdutório.

_____. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para

inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BROTTO, Fábio Otuzi. Jogos Cooperativos. 6ª edição. Edição Re-Novada: São Paulo, 2001.

CAMPAGNE, F. Le jouet, l´enfant, l´éducateur – roles de l´objet dans lê développement de l´enfant et lê travail pédagogique. Paris, Privat, 1989.

CUNHA, Nylse Helena da Silva. Brinquedo, desafio e descoberta: subsídios para utilização e confecção de brinquedos. Rio de Janeiro: FAE, 1988.

CHATEAU, J. O jogo e a criança. São Paulo: summus, 1984.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1980.

FREINET, E. O Itinerário de Celestin freinet – A livre expressão da Pedagogia Freinet. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1979.

FREIRE, João Batista. Educação do Corpo inteiro. São Paulo: Scipionne, 1989.

FRIEDMANN, Adriana. O desenvolvimento da criança através do brincar. São Paulo, SP: Moderna, 2006.

TEIXEIRA, Carlos E. J. A ludicidade na escola. São Paulo: Loyola, 1995.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. Editora Cortez, 2ª edição, 1997.

_____. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage learning, 2008.

_____. Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1993.

LAROUSSE, K. Pequeno Dicionário Enciclopédico Koogan Larousse. Larousse, 1982.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. Atividades Lúdicas para a Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MIRANDA, Simão de. Do Fascínio do Jogo a Alegria de Aprender nas Séries

Iniciais. 1ªed.São Paulo: Papirus,2001.

SANTOS, Cassio Miranda dos. Levando o jogo a sério. Presença Pedagógica v.4 nº 23, p. 51-57, set/ out 1998.

VYGOTSKY, L. S. (1999) – Imaginación y creación em la edad infantil. La Hebana: Editorial Pueblo y Educación.

_____. A formação social da mente. 6. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA NO SISTEMA EDUCACIONAL

LARISSA FERNANDES MARQUES LIMA

Resumo

O desenvolvimento do tema propõe a reflexão sobre como a cultura afro-brasileira pode ser integrada na prática pedagógica, por meio da inclusão de conteúdos e da promoção de atividades que resgatem a história, a religiosidade, a música, a dança e o artesanato afro-brasileiros. Por fim, são apresentadas considerações finais que reforçam a importância da valorização da cultura afro-brasileira na educação como forma de combater o preconceito, promover a igualdade racial e construir uma sociedade mais justa e inclusiva. Este trabalho aborda a importância da cultura afro-brasileira na educação, destacando a necessidade de se valorizar e valorizar as contribuições históricas e culturais dos afrodescendentes para a construção da identidade brasileira. A cultura afro-brasileira é um patrimônio rico e diverso, que deve ser reconhecido e incorporado no currículo escolar, promovendo a inclusão e o respeito à diversidade.

Palavras-Chave: Racismo Estrutural; Cultura Afro-brasileira; Educação,

INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto que todos somos iguais, e temos pensamentos críticos e Liberdade, toda população, deve ter um olhar atento não somente aos estrangeiros e sim a toda População, nosso país, os que vieram de fora. E os aspectos culturais diferenciados aos alunos como podemos nos valorizar e valorizar o outro, E fazer com que eles tenham confiança no sentido da própria identidade.

A identidade é formada do que sei, do que sou, e a multiculturalidade é onde existem várias culturas de e forma explícita e implícita, diferente da interculturalidade que faz com que as culturas se conversem, e nos permite expor sem medo de sofrer preconceito Valoriza de igual para igual todas as manifestações culturais.

A cultura afro-brasileira é parte fundamental da história do Brasil e sua presença é marcante em aspectos como a religiosidade, a música, a dança, a culinária e o artesanato. No entanto, por muito tempo, essas contribuições foram negligenciadas e marginalizadas, gerando uma invisibilidade cultural que afetou a autoestima e a construção da identidade dos afrodescendentes no país. Nesse contexto, a educação tem um papel fundamental ao reconhecer e valorizar a cultura afro-brasileira como patrimônio e riqueza do povo brasileiro.

Este trabalho tem como objetivo discutir a importância da cultura afro-brasileira na educação, procurando apresentar formas de integrá-la no ambiente escolar de modo a promover o conhecimento, o respeito à diversidade e o combate ao preconceito racial.

Chamamos de cultura um conjunto de características que se absorve com o meio, informações e comportamentos adquiridos entre as pessoas que compõem uma sociedade.

O conjunto complexo dos códigos e padrões que regulam a ação humana individual e coletiva, tal como se desenvolvem em uma sociedade ou grupo específico e que se manifestam em praticamente todos os aspectos da vida: modos de sobrevivência, normas de comportamento, crenças, instituições, valores espirituais, criações materiais etc. (AURÉLIO, 2004).

A cultura por sua vez não é algo inerte, ela se transforma de acordo com as novas aquisições dos indivíduos, quando o ser humano se apropria de um novo conhecimento, ele também muda a estrutura cultural e por vezes esse novo comportamento afeta o dos que estão a sua volta.

Cultura é uma palavra que em latim significa cultivar e ela interfere de forma muito direta no conhecimento e comportamento, por esse motivo ela influencia todo o regimento de uma sociedade, podemos observar isso ao analisar como cada país se comporta e ainda dentro desse país cada cidade ou estado tem comportamentos distintos.

APRENDENDO, CONCEITUANDO E ENTENDENDO O COMBATE AO RACISMO

A escola deve ser local de aprendizagem de que as regras do espaço público permitem a coexistência, em igualdade, dos diferentes. O trabalho com Pluralidade Cultural se dá a cada instante, exige que a escola alimente uma "Cultura da Paz". Baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos e na noção de cidadania compartilhada por todos os brasileiros. O aprendizado não ocorrerá por discursos, e sim num cotidiano em que uns não sejam "mais diferentes" que do que outros (BRASIL, 1998).

Além disso, a formação dos educadores também é um ponto crucial no combate ao racismo. É necessário que os professores sejam capacitados para lidar com essa temática, compreendendo a importância da diversidade e desenvolvendo práticas pedagógicas que promovam a inclusão e o respeito às diferenças. A educação antirracista deve

ser uma formação constante de todos os que atuam na área educacional.

Existem diversas maneiras de se enxergar o outro, de partilhar de experiências culturais distintas, de abranger universos fundamentados em afinidade e relações humanas de tolerância, consideração, afeto, solidariedade e cidadania no que diz respeito ao reconhecimento integral de que é necessário conquistar a igualdade por meio da garantia de poder ser diferente, de introduzir um discurso aberto, franco, sólido e sem estigmas, que comumente estão fundamentados em preconceitos definitivamente inflexíveis, ou conforme Candau (2008, p. 5):

É necessário garantir a igualdade a partir do reconhecimento da diferença e, consequentemente, do respeito a ela". Dessa maneira, as formas mais ocultas de desordem social e de rompimento com o que é considerado altamente humano, são tópicos que devem ser discutidos no contexto escolar, de maneira interdisciplinar, a fim de que a diversidade seja abordada como uma prática social (CANDAU, 2008, p. 5).

Outro aspecto importante é a promoção de espaços de diálogo e reflexão sobre o tema. É preciso criar momentos de discussão e sensibilização sobre o racismo, envolvendo toda a comunidade escolar. Palestras, debates, oficinas e outras atividades podem contribuir para conscientizar os alunos sobre a importância de combater o racismo e promover a igualdade.

A diversidade deve estar presente em todas as esferas da escola. É necessário que haja uma representatividade positiva de todas as etnias nos materiais didáticos, nos espaços de convivência e nos eventos promovidos pela instituição. A valorização da cultura afro-brasileira, indígena e de outras culturas étnicas deve ser uma prática constante, para que os alunos se sintam representados e valorizados em sua identidade.

A criação de políticas de inclusão, como cotas para alunos negros e indígenas em universidades, também é um importante instrumento de combate ao racismo na educação. Essas ações afirmativas têm o objetivo de garantir o acesso de grupos historicamente excluídos ao ensino superior, promovendo a igualdade de oportunidades e a reparação histórica.

Além disso, é necessário combater a discriminação racial dentro da própria sala de aula. Os educadores devem estar atentos a atitudes racistas entre os alunos e intervir de forma educativa, promovendo o diálogo e o respeito mútuo. A conscientização sobre o impacto do racismo na vida das pessoas e na sociedade como um todo pode contribuir para que os alunos compreendam a importância de respeitar as diferenças e não reproduzir preconceitos.

O combate ao racismo na educação é um processo contínuo e complexo, que exige a mudança de estruturas e mentalidades enraizadas ao longo de séculos. É um desafio que precisa ser enfrentado por toda a sociedade, para que possamos construir um país mais justo, igualitário e inclusivo. A escola tem um papel fundamental nesse processo, como espaço privilegiado de formação e transformação social.

Portanto, a luta contra o racismo na educação requer o engajamento de todos os atores envolvidos no processo educativo, desde os gestores até os alunos. É preciso promover a conscientização, a valorização da diversidade e a inclusão, para que a escola se torne um espaço acolhedor, livre de discriminações e de preconceitos. Só assim poderemos contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e respeitosa com todas as pessoas, independentemente de sua cor de pele, origem étnica ou religião.

O combate ao racismo na educação é uma questão fundamental para promover a igualdade de oportunidades e construir uma sociedade mais justa e

inclusiva. A educação desempenha um papel crucial na formação das mentalidades e comportamentos, e é essencial que a escola se torne um espaço de acolhimento, respeito e valorização da diversidade.

Deste modo, um ambiente multicultural proporciona a convivência em grupo sem preconceitos ou ações discriminatórias, renovando a ética respaldada no respeito às diferenças, cabendo à escola o ensino direcionado a privilegiar as diversas culturas, incentivando o desenvolvimento da autoestima das crianças, além de oportunizar o conhecimento da história e das múltiplas culturas do país, preparando a criança para a prática cidadã (FREIRE apud BENTO, 2011).

O racismo é uma forma de discriminação baseada na cor da pele, origem étnica, religião ou cultura. É uma problemática arraigada em nossa sociedade, resultado de séculos de opressão, exploração e desigualdade. Para superá-lo, é necessário um trabalho conjunto entre educadores, alunos, famílias e comunidade.

Infelizmente, o racismo ainda está presente em muitas instituições educacionais, seja de forma explícita ou velada. Estereótipos racistas, preconceitos e discriminações permeiam o ambiente escolar, gerando um clima de exclusão e desigualdade. Nesse sentido, o combate ao racismo na educação envolve a identificação e a desconstrução dessas atitudes discriminatórias, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade.

Uma das formas de combater o racismo na educação é por meio da implementação de políticas públicas que promovam a

diversidade e a equidade racial. É fundamental que os currículos escolares incluam conteúdos que abordem a história e a cultura afro-brasileira, indígena e de outros grupos étnicos, desmistificando estereótipos e valorizando as contribuições dessas comunidades para a construção da identidade nacional.

A CULTURA AFRO-BRASILEIRA

O resgate de memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 16)

Outro aspecto importante da cultura afro-brasileira na educação é o ensino de religiões afro-brasileiras, como o Candomblé e a Umbanda. Essas religiões têm uma profunda influência na cultura brasileira e devem ser compreendidas e respeitadas. Ensinar sobre as religiões afro-brasileiras também ajuda a desconstruir preconceitos e estereótipos religiosos, promovendo a tolerância e o respeito pela diversidade religiosa.

"O negro no Brasil não nasce negro, ele se torna negro." (Nilma Lino Gomes)

De acordo com Freire: A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada um "para si", somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo poderosíssimo de uma sobre as demais, proibidas de ser (FREIRE apud BENTO, 2011, p. 156).

A inclusão da cultura afro-brasileira na educação não é apenas importante para os estudantes afrodescendentes, mas para todos os estudantes. Afinal, o Brasil é um país multicultural e multiétnico, e é fundamental que os estudantes aprendam sobre essa diversidade desde cedo. Ao incorporar a cultura afro-brasileira nas escolas, estamos construindo uma sociedade mais inclusiva e consciente da sua própria história.

Segundo Bento (2011), na fase da Educação Infantil, a criança inicia o conhecimento sobre as particularidades de seu corpo, identificando diferenças e semelhanças com os colegas de sala. Néste momento, as escolhas e relacionamentos estruturam-se, com meninos e meninas determinando as preferências pelas brincadeiras e brinquedos, parcerias e grupos, cabendo ao docente um trabalho intenso acerca das diferenças, tratando o pertencimento das crianças, além de abordar questões raciais, sociais, familiares, apontando as diversidades das comunidades (BENTO, 2011).

No entanto, ainda existem desafios para a implementação efetiva da educação afro-brasileira. A formação adequada dos professores e a disponibilidade de materiais didáticos são essenciais para garantir que a cultura afro-brasileira seja abordada de forma correta e respeitosa. Além disso, é importante que essa inclusão não se limite apenas a datas comemorativas, mas seja incorporada ao currículo regular, de forma transversal e interdisciplinar.

De acordo com Trinidad (2011, p.443): "existem diversas maneiras de abordar a cultura afro-brasileira na Educação Infantil, como na música, dança, jogos, leitura, entre outras situações de aprendizagem". No caso da leitura de histórias infantis, a abordagem pode oferecer às crianças a percepção da linguagem e das imagens, por meio de livros que tratam a temática afro-brasileira, evitando a negação da criança devido às situações que ridicularizam e criam estereótipos pejorativos aos negros. Uma situação de aprendizagem interessante é abordagem de histórias de personagens negros em momentos de protagonismo, evidenciando a cultura negra em aspectos fundamentais para a aprendizagem (MUNANGA, 2009).

Em suma, a cultura afro-brasileira desempenha um papel fundamental na educação brasileira, contribuindo para a formação da identidade e da consciência histórica dos estudantes. Promover a valorização e a inclusão da cultura afro-brasileira é essencial para combater o racismo e a discriminação racial, além de promover o respeito pela diversidade racial e cultural. A educação afro-brasileira é um caminho importante para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A cultura Afro-brasileira tem uma forte presença na educação brasileira, mas nem sempre foi assim. Por muitos anos, a cultura afro-brasileira foi marginalizada e foi ensinada nas escolas de forma superficial e estereotipada. No entanto, nas últimas décadas, tem havido um esforço para valorizar e incorporar a cultura afro-brasileira na educação de forma mais abrangente e significativa.

É assustador que mesmo com todas essas contribuições culturais para o Brasil, os

negros ainda sofram com o racismo. Como todos sabemos, há apresentações artísticas por toda a África, e criatividade não falta a essas pessoas, além de uma enorme diversidade de culturas e classes sociais.

(BARROS, 20., s/p).

Um dos principais pontos dessa valorização é o reconhecimento da contribuição dos afrodescendentes para a formação da identidade e da cultura brasileira. A cultura afro-brasileira é rica em história, tradições, religião, música, dança e gastronomia. Ao ensinar sobre esses aspectos, os estudantes afrodescendentes são capazes de conectar-se com suas raízes e ter uma maior compreensão de sua própria identidade cultural.

A inclusão da cultura afro-brasileira na educação também é importante para combater o racismo e a discriminação racial. Ao ensinar sobre a história dos afrodescendentes no Brasil, os estudantes são expostos às lutas e conquistas do povo negro, o que ajuda a desconstruir estereótipos racistas e preconceituosos. Além disso, ao aprender sobre a cultura afro-brasileira, todos os estudantes têm a oportunidade de desenvolver empatia e respeito pela diversidade racial e cultural do país.

O fato de a mitologia, a religião e a arte representarem um veículo sensível de cultura e transmissão de conteúdos como as necessidades latentes dos seres. Pode-se afirmar que esses três campos de conhecimento não podem ser entendidos autonomamente, estão interligados e são definidos como um caráter de identificação e ancestralidade na expressão de virtudes individuais e coletivas (VIANA, 2008, p. 14).

Um aspecto fundamental da educação afro-brasileira é o ensino da história da escravidão e da resistência negra. A escravidão foi um período sombrio da história brasileira e teve um impacto profundo na formação da sociedade brasileira. Ensinar sobre a escravidão de forma honesta e crítica é essencial para que os estudantes possam compreender a luta dos afrodescendentes pela liberdade e pela igualdade.

Considerando o significado de cultura em seu sentido mais puro e sabendo que inclui nisso suas origens, seus costumes, crenças, criações artísticas, religião, entre outras coisas, ou seja, sabendo que todas as atividades realizadas de acordo com as regras, costumes e práticas de cada cultura.

O homem dá sentido às suas ações, sabe-se que suas ações são consideradas e não apenas motivadas por instintos, mas ele pode pensar na realidade em que vive e construir um sentido para sua existência, uma rica história significado; construindo assim seu mundo cultural. As pessoas criaram a cultura para dar sentido ao mundo em que vivem e a si mesmas, para que as pessoas existam e deem sentido às suas vidas por meio da cultura. Considerando o significado de cultura em seu escopo, sabendo que inclui o vernáculo, seus costumes, crenças, criações artísticas, religião, entre outras coisas, ou seja, sabendo que todas as atividades realizadas no âmbito do Acordo de acordo com as regras, costumes e práticas de cada cultura (Duarte Júnior 1988, p. 58)

Além disso, a educação afro-brasileira também valoriza as contribuições dos afrodescendentes para as áreas da arte, literatura, ciência, política, entre outros. É importante mostrar aos estudantes que as conquistas dos afro-brasileiros não se limitam apenas à história da escravidão, mas que eles têm desempenhado um papel fundamental em todos os aspectos da sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura afro-brasileira é uma parte indissociável da sociedade brasileira e sua valorização na educação é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A inclusão da cultura afro-brasileira no currículo escolar e a promoção de atividades que resgatem e valorizem essa cultura são passos importantes para combater o preconceito racial e construir uma identidade nacional mais plural e respeitosa. A educação desempenha um papel fundamental nesse processo ao reconhecer, valorizar e integrar a cultura afro-brasileira no ambiente escolar. É responsabilidade de educadores e instituições de ensino promover a inclusão e o respeito à diversidade, construindo um futuro de igualdade e oportunidades para todos.

Um jovem racista pode ser extremamente prejudicial para a educação brasileira, pois suas atitudes e crenças discriminatórias minam a igualdade e a justiça social nas escolas. O Brasil é um país marcado por sua diversidade étnica e cultural, onde pessoas de diferentes origens e raças convivem. No entanto, a discriminação racial persiste, e é fundamental compreender o impacto negativo que isso causa na educação de nossos jovens e, consequentemente, na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Primeiramente, devemos destacar que a educação é um direito fundamental para todos os cidadãos brasileiros, independentemente de sua raça, cor, origem ou qualquer outra característica pessoal. No entanto, um jovem racista tende a desconsiderar essa igualdade de direitos e negar a diversidade presente em nossa sociedade. Ao propagar ideias de superioridade racial e discriminar outras pessoas com base em sua cor de pele, esse jovem está desrespeitando não apenas o direito à educação daqueles que são vítimas de sua discriminação, mas também está afetando negativamente o ambiente escolar como um todo.

A presença de um jovem racista em uma escola cria um ambiente hostil e desfavorável para o aprendizado de todos os alunos, independentemente de sua cor de pele. Estudos mostram que a discriminação racial impacta diretamente no desempenho acadêmico e na qualidade da educação. Alunos que sofrem discriminação têm menor autoestima, enfrentam dificuldades de socialização e podem desenvolver problemas de saúde mental, como ansiedade e depressão.

Além disso, a atitude racista de um jovem pode influenciar negativamente seus colegas, levando-os a adotar essa postura discriminatória. Esse contágio de ódio e preconceito pode se espalhar entre os estudantes, tornando a escola um ambiente tóxico e prejudicando o processo educacional como um todo. A diversidade racial é um valor importante na formação de uma sociedade inclusiva, e cabe ao sistema educacional combater o racismo e promover o respeito e a valorização de todas as raças e culturas.

Outro ponto a ser considerado é que o jovem racista é influenciado por uma estrutura social que perpetua o preconceito racial e a desigualdade. Nossa sociedade ainda sofre com as marcas do passado escravista, onde pessoas negras foram subjugadas e marginalizadas. Ainda hoje, os negros enfrentam desigualdades econômicas, sociais e educacionais. Portanto, é imprescindível que a educação brasileira esteja comprometida em desconstruir esses padrões discriminatórios e buscar a equidade racial.

Para combater o racismo na educação, é fundamental promover a conscientização e a formação de professores e gestores escolares. Eles devem ser capacitados para lidar com situações de discriminação e para promover uma educação antirracista, abordando temas como diversidade, igualdade racial e valorização da cultura afro-brasileira. Além disso, é importante que os currículos escolares incluam conteúdos que valorizem a história, a cultura e as contribuições dos afro-brasileiros, a fim de desconstruir estereótipos e preconceitos.

Por fim, é necessário ressaltar que a luta contra o racismo na educação brasileira não é apenas uma responsabilidade do sistema escolar. Precisamos de uma ampla mobilização social, envolvendo famílias, comunidades, movimentos sociais e o Estado. É preciso criar políticas de combate ao racismo, garantindo ações afirmativas que promovam a inclusão dos negros em todas as esferas da sociedade.

Em síntese, um jovem racista pode ser extremamente prejudicial para a educação brasileira, pois suas atitudes discriminatórias minam a igualdade, prejudicam o ambiente escolar e perpetuam desigualdades históricas. Incentivar uma educação que combata o racismo, promova o respeito e valorize a diversidade é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva para todos os brasileiros.

O racismo é uma realidade que há séculos vem assolando as sociedades ao redor do mundo, deixando profundas marcas de desigualdade, discriminação e exclusão. Na presente era, em busca de uma sociedade mais justa e igualitária, os professores têm o poder de contribuir para combater enraizados preconceitos raciais e promover a conscientização dentro e fora das salas de aula. Este texto visa oferecer um guia abrangente para professores sobre como abordar o tema do racismo, e refletir sobre a importância de sua participação nessa luta.

Neste capítulo, será discutida a natureza histórica do racismo, destacando suas diferentes formas, raízes e consequências. Também será abordado como o racismo se manifesta nas instituições sociais, como a educação, e como isso impacta a vida de indivíduos racializados.

Este capítulo explora a importância de os professores assumirem a responsabilidade de combater o racismo na sociedade. Serão discutidos os benefícios de uma educação antirracista, assim como os desafios e possíveis resistências encontradas ao longo do caminho. Serão destacados exemplos de educação inclusiva, de políticas educacionais e práticas pedagógicas que podem ser implementadas para minimizar a perpetuação de ideologias racistas.

Neste capítulo, serão apresentadas estratégias para criar um ambiente de sala de aula seguro, onde os alunos sintam-se à vontade para expressar suas experiências e perspectivas sobre o racismo e as opressões raciais. Será discutido como a escuta ativa e a validação dos relatos dos alunos podem fortalecer a autoestima e o empoderamento, além de criar empatia entre os estudantes.

Este capítulo enfoca a importância da educação infantil na prevenção do racismo. Serão apresentadas práticas pedagógicas eficazes para abordar a diversidade racial e étnica com as crianças, evitando a propagação de estereótipos e preconceitos. Serão discutidos jogos, atividades e literatura infantil que reforcem a valorização da diversidade racial.

A empatia é uma ferramenta poderosa no combate ao racismo. Neste capítulo, serão discutidas estratégias para promover o reconhecimento do outro e fomentar a empatia entre os alunos. Será abordado o papel dos professores como modelos de comportamento não racista.

Este capítulo explorará a importância de um currículo antirracista que incorpore a cultura e as contribuições de diferentes grupos étnicos e raciais. Serão discutidas formas de adaptar o currículo de várias disciplinas para incluir diferentes perspectivas e narrati-

vas, e melhorar a representatividade.

O combate ao racismo é um desafio contínuo, mas por meio do engajamento dos professores, é possível criar uma geração de estudantes conscientes e empáticos. Ao adotar uma postura antirracista, os professores estarão trabalhando em prol de uma sociedade mais justa e igualitária, onde a diversidade seja valorizada e as oportunidades sejam igualmente distribuídas.

REFERÊNCIAS

BEAUCLAIR, João. Psicopedagogia: trabalhando competências, criando habilidades. Coleção Olhar Psicopedagógico. Editora Wak, Rio de Janeiro,2004. BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (LDBEN nº 9394/96). Brasília: MEC, 2017.

DEL BEN, Luciana. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. Revista da ABEM, Porto Alegre, 2002, p. 52-53.

GAGNARD, Madeleine. Iniciação musical dos jovens. Editorial Estampa:

Lisboa, 1974, p. 17.

GODOI, Luís Rodrigo. A importância da música na educação infantil. Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia da Universidade de Londrina, 2011, p. 18.

GORDON, Edwin. E. Teoria da Aprendizagem musical: competências, conteúdo e padrões. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000, p. 03. I

LARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. Revista da ABEM, Porto

Alegre, v. 9, 7-16, set. 2003.

REFERÊNCIAS

CAVALLEIRO, Eliane. Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil. 4. Ed. São Paulo: Contexto, 2005.

FERMIANO, Maria Belintane. & SANTOS, Adriane Santarosa dos. Ensino de História para o Fundamental 1: Teoria e Prática. São Paulo: Contexto, 2014.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e Prática de Ensino de História:

Experiências, Reflexões e Aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

FREYRE, Gilberto. Casa Grande & Senzala: Formação da Família

Brasileira sob o Regime da Economia Patriarcal. 4. ed. São Paulo: Global, 2003.

GENNARI, Emilio. Um Breve Passeio pela História da Educação. Revista Espaço Acadêmico, Maringá, Nº 29, out., 2003.

MACÊDO, Jhennefer Alves. Do Esquecimento ao Protagonismo: as Princesas Negras na Literatura Juvenil. 86 f. Monografia (Graduação em Letras

– Língua Portuguesa) – Universidade Federal da Paraíba- -Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2017. Paraíba: UFPB, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB/Dicei, 2013.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

RODRIGUES, Raimundo Nina. As Raças Humanas e a Responsabilidade Penal no Brasil [1894]. 2. Ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1933.

A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO DO CORPO DOCENTE COM O COORDENADOR

LÉA VARELIANA DE PAIVA MELO PEREZ

RESUMO

O papel dos coordenadores pedagógicos vem sendo foco de estudos na literatura educacional, em especial, como as diversas funções exercidas por este profissional e suas relações interpessoais com o corpo docente podem refletir no cotidiano acadêmico. O presente trabalho procura analisar a importância destas relações no âmbito educacional e como elas contribuem para a prática docente em sala de aula e para a formação continuada dos professores. Por meio de uma revisão de literatura, foram selecionados pontos recorrentes para a discussão do objeto de estudo. A literatura enfatiza que que uma prática pedagógica de qualidade se constrói pela relação baseada na parceria e respeito entre o coordenador e sua equipe e que o gestor, ao conhecer cada professor, pode ajudá-lo em sua formação e em suas necessidades. Este panorama enfatiza a demanda para a realização estudos que investiguem as relações interpessoais no contexto escolar, em especial, sobre a diversidade do papel do coordenador pedagógico e como este profissional pode contribuir para aprimorar as relações e o trabalho dos profissionais da área da educação.

Palavras-chave: coordenador pedagógico; formação docente; relações interpessoais.

INTRODUÇÃO

O coordenador pedagógico é um profissional muito importante nas escolas, pois trabalha diretamente com todos os sujeitos que estão envolvidos na comunidade escolar, muitas vezes sendo responsável pela interlocução entre eles. Entretanto, suas funções nem sempre são claras para diretores, professores e até mesmo para os próprios profissionais que atuam na coordenação pedagógica, pois inúmeras tarefas lhe são impostas no contexto escolar: atender ao aluno, receber pais, lidar com questões administrativas e resolver problemas do dia a dia escolar. Entre tais tarefas, está o acompanhamento da equipe docente, que requer cuidado, tato e também sensibilidade.

Na tentativa de compreender melhor esse contexto, o presente trabalho visa investigar o papel do coordenador pedagógico e suas inúmeras funções dentro do âmbito escolar, bem como a importância das relações interpessoais com o corpo docente, estabelecendo uma relação de respeito e parceria com a equipe docente. Mesmo diante das demandas do dia a dia, uma das principais funções do coordenador pedagógico é relacionar-se, formar e atuar junto ao seu grupo de professores. A partir destas considerações, busca-se responder a seguinte pergunta: A qualidade da relação entre o coordenador pedagógico e o corpo docente pode contribuir para a qualidade da prática educativa?

Este estudo visa investigar a importância da relação entre o coordenador pedagógico e corpo docente no âmbito educacional, verificando o papel deste profissional nas instituições de ensino e analisando como a relação entre coordenador pedagógico e a equipe de professores pode contribuir para a prática em sala de aula e na formação continuada do corpo docente. No primeiro capítulo foi apresentada uma revisão de literatura acerca do papel do coordenador pedagógico e de suas funções na escola, e foi analisada a importância deste profissional da formação continuada do corpo docente. No segundo capítulo foi feito um resgate do papel de liderança (diferenciando-o do papel de chefia), principalmente na relação de respeito entre coordenação e corpo docente e de como relações interpessoais de qualidade são importantes no contexto escolar, em que lidam diariamente com emoções e sentimentos, tão presentes e importantes na relação de ensino-aprendizagem.

No que se refere à metodologia para a realização deste trabalho foram investigadas as seguintes bases de dados: ERIC, Portal Capes, Scielo e Google Acadêmico. Esses portais foram escolhidos por serem referências importantes para buscas em sistemas de informações relacionadas a trabalhos científicos disponibilizados no meio eletrônico para a área da educação. Para essa busca também foram utilizados livros que abordam a temática sobre o papel do coordenador pedagógico no contexto escolar. De modo geral, o presente estudo poderá contribuir para um melhor entendimento do papel do coordenador pedagógico como gestor de pessoas, e, consequentemente, para um melhor desempenho deste profissional nas escolas brasileiras, principalmente no sentido de aprimorar este profissional em suas relações interpessoais.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUAS MÚLTIPLAS FUNÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

A função do coordenador pedagógico é extremamente importante no contexto escolar, pois esse profissional deve ter uma visão geral da escola, mostrar-se atento às práticas educacionais ali estabelecidas e nas relações entre todos aqueles que fazem parte da comunidade da instituição de ensino.

Souza (2003) faz uma reflexão sobre o significado do termo coordenar, que apesar de parecer simples, pode gerar algumas diferentes reflexões, como por exemplo o fato de só haver a necessidade de coordenar quando há pluralidade de elementos, sejam eles humanos ou não. Ele aponta que no caso do coordenador pedagógico, o ato de coordenar implica lidar com grupos.

Podemos, a partir das definições dos dicionários, postular uma primeira descrição da função de coordenar, pedagógico ou outras adjetivações: é aquele que organiza, orienta e harmoniza o trabalho de um grupo, por intermédio de determinados métodos, de acordo com o sistema ou o contexto em que se insere. De acordo com essa descrição, organizar, orientar e harmonizar seriam competências inerentes ao coordenador, uma vez pressupostas no significado literal das palavras: coordenar e coordenador. Logo, no caso do coordenador pedagógico, ele deveria organizar, orientar e harmonizar o grupo de professores, alunos, equipe de apoio e pais de sua unidade escolar (SOUZA, 2003, p. 95)

O papel do coordenador pedagógico vem suscitando cada vez mais interesse no meio acadêmico devido à importância do seu trabalho no contexto escolar (CUNHA, 2005). Contudo, a atividade deste profissional é extremamente complexa, pois múltiplos fatores estão envolvidos nesse processo, entre eles, a grande demanda de trabalho relacionada às práticas educativas em um contexto histórico, econômico e político, levando em consideração a cultura da própria instituição educacional (DOMINGUES, 2013).

Segundo Azevedo, Nogueira e Rodrigues (2012) o trabalho do coordenador pedagógico é permeado pelas relações interpessoais, e este profissional ajuda a articular as instâncias escola e família. Sendo assim, deve ser um profissional aberto a ouvir professores, pais e alunos da escola e garantir que a comunicação, entendimento e parceria entre as partes esteja funcionando de forma adequada.

O coordenador pedagógico deve, assim, gerenciar, supervisionar e auxiliar em todas as atividades que envolvem o ensino-aprendizagem, bem como garantir que a escola seja um ambiente seguro e acolhedor para pais, alunos e profissionais que lá atuam. São tantas as funções, e que nem sempre são tão claras que, por vezes, esse profissional acaba por absorver atribuições da escola, como questões administrativas e burocráticas.

(...) Falar do coordenador pedagógico e de suas ações junto ao corpo docente e demais membros da comunidade escolar, é uma forma de dar sentido ao profissional especialista, cujas atribuições constata-se uma grande indefinição, pois, na maioria das vezes, o coordenador desempenha outras funções dentro da escola deixando as suas reais funções de lado, ficando este sobrecarregado nas suas atribuições específicas. Esse desvio de atuação proporciona uma dificuldade na concretização dos objetivos curriculares que atendem de fato aos anseios de uma educação significativa. (AZEVEDO; NOGUEIRA; RODRIGUES, 2012, p. 29).

Muito frequente é solicitado ao coordenador pedagógico que atue com questões administrativas da escola, o que tiram o seu foco do setor educacional.

Guimarães e Villela (2000) apontam três áreas de atuação para o profissional da coordenação pedagógica: resolver os problemas existentes; atuar de forma a prevenir problemas previsíveis e organizar atividades que sejam saudáveis do ponto de vista socioafetivo que estimulem a aprendizagem. Portanto, é comum ser a coordenação pedagógica responsável por resolver os problemas e urgências do dia a dia escolar, bem como pensar em medidas preventivas para evitar que novas emergências aconteçam.

Entre tais tarefas que estimulam a aprendizagem está a atuação direta com a equipe docente, discutindo projetos, estratégias para atuar junto ao grupo de alunos e gerando momentos de reflexão acerca da prática educacional. Atuar junto ao corpo docente é, de fato, a tarefa primordial do coordenador pedagógico.

Contudo, segundo Franco (2008), ainda é muito comum encontrar nas escolas coordenadores pedagógicos que não receberam nenhum treinamento para atuar nesta função. São, em sua maioria, professores de diversas áreas do conhecimento que atuam na coordenação atendendo às demandas cotidianas, solicitações da equipe diretiva e envolvendo-se em determinados projetos pedagógicos. Portanto, é importante que este profissional se perceba como um protagonista na articulação crítica do corpo docente com o contexto escolar. Fazer uma reflexão sobre própria prática, juntamente ao estudo para aperfeiçoar-se, poderá auxiliar para uma melhor performance deste profissional.

O coordenador pedagógico e a formação continuada dos professores

Entre os principais aspectos da função do coordenador pedagógico destaca se a promoção de momentos de reflexão acerca das práticas educativas, atuando de forma constante na formação de sua equipe docente. Essa formação continuada dos professores acontece não somente em cursos de carácter acadêmico, mas também no ambiente escolar, sob a responsabilidade do profissional da coordenação pedagógica (CUNHA, 2005).

O coordenador pedagógico deve acompanhar as salas de aula, ver o professor

no exercício do magistério e ter repertório acadêmico para discutir estratégias com os professores nas reuniões pedagógicas, indicando bibliografias e estratégias para ajudá-los a aperfeiçoar a sua prática. Segundo Azevedo, Nogueira e Rodrigues (2012, pag. 25), "para bem cumprir a função, ele deve estar sempre atualizado (...) com as didáticas específicas – compostas dos saberes sobre os conteúdos, da forma de ensinar cada um deles e da maneira como as crianças aprendem".

A aproximação entre o gestor e sua equipe, a observação constante da prática em sala de aula e a criação de momentos de reflexão e estudo, são tarefas desafiadoras a serem consideradas pelo coordenador pedagógico. Para tal, esse profissional deve estar preparado, tanto intelectualmente quanto fortalecido para enfrentar os novos desafios.

Segundo Souza (2001) o coordenador pedagógico deve organizar encontros coletivos com o grupo de professores, pois mesmo que a individualidade de cada um seja considerada, os professores fazem parte de um corpo docente e muitas vezes utilizam esse espaço de interação proposto pela coordenação pedagógica para nortear as suas práticas. A coordenação pedagógica deve liderar esse grupo, buscando construir um trabalho coletivo que os leve a reflexões, crescimento e também a superar as fragmentações no corpo docente, que são comuns nas escolas.

Segundo Vasconcellos (2013) as reuniões pedagógicas são espaços de reflexão e nelas deve haver a possibilidade de troca de experiências entre a equipe (partilha de dúvidas e de esperanças), sistematização da prática educacional, momentos de pesquisa, desenvolvimento da atitude de cooperação, avaliação do trabalho da equipe e replanejamento.

Através desses encontros com o corpo docente e da observação de sala de aula o coordenador pedagógico passa a conhecer as suas características, dificuldades e desejos, percebendo assim as suas necessidades. Ainda segundo

Souza (2001) o coordenador deve saber o que o seu grupo de professores necessita, de modo que possa pesquisar e trazer para esses encontros coletivos ferramentas e recursos certos para ajudá-los em sua formação docente.

A existência de um grupo é a condição primeira para a atividade do (a) coordenador(a), uma vez que vai trabalhar na liderança de pessoas que desenvolvem um trabalho comum, no caso professores. Lidar com grupos significa lidar com diferenças, o que equivale a enfrentar conflitos e buscar caminhos para superá-los. (SOUZA, 2001, p. 33)

Segundo Mate (1998), uma das principais dificuldades de trabalhar com um grupo de pessoas é que cada indivíduo possui seus desejos e expectativas, que frequentemente entram em conflito com os desejos e expectativas dos outros participantes, gerando entraves pessoais e até mesmo institucionais.

O imaginário do professor está muito marcado pelo individual; é cada um na sua sala de aula, na sua lida, no seu trabalho. O isolamento favorece o desajuste do professor frente às mudanças que vem acontecendo na escola e na sociedade. (...) devemos considerar que o trabalho do professor tem uma dimensão essencialmente coletiva: não é o único que atua na escola e o que faz não é para si, já que presta um serviço à comunidade. Além disso, o sujeito isolado, lutando por uma ideia, não vai muito longe. (VASCONCELLOS, 2013, p. 120)

inda segundo Vasconcellos (2013), as reuniões pedagógicas são momentos especiais em que o coordenador pedagógico pode resgatar o sentimento de coletivo de sua equipe de professores para que seja formada uma autêntica equipe que tenha competência para o trabalho em equipe. Cabe, assim, ao profissional da coordenação pedagógica criar um ambiente com condições especiais para que essa dificuldade seja superada e para que o corpo docente tenha, nesses encontros, momentos produtivos de discussão e reflexão da prática educativa.

As relações interpessoais no ambiente escolar

A habilidade dos seres humanos de relacionar-se entre si e a interferência de tais relações, sejam elas positivas ou negativas, nas vidas das pessoas vem sendo objeto de estudo em diversas áreas, entre elas a psicologia.

O desenvolvimento interpessoal, entendido como a capacidade de estabelecer e manter interações sociais simultaneamente produtivas e satisfatórias diante de diferentes interlocutores, situações e demandas é objeto de uma área de investigação e aplicação do conhecimento psicológico, denominada Treinamento das Habilidades Sociais, ou mais simplesmente Habilidades Sociais. Entre outras questões, essa área busca identificar, definir a avaliar as habilidades sociais e os demais fatores associados ao julgamento da competência social do indivíduo. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1998, p. 205-206)

De acordo com Tavares (2001) entende-se por relações interpessoais os laços ou as redes de laços que envolvem as relações das pessoas entre si. Através destas relações é que as pessoas vivem, agem, sentem e se constituem como seres sociais.

Uma boa relação professor-aluno muitas vezes afeta no sucesso escolar do educando. O aluno sente-se à vontade para perguntar e percebe que o professor zela por

ele e com ele se preocupa. Essa relação torna a sala de aula um espaço adequado e muito mais atrativo para a aprendizagem, afetando as taxas de sucesso (e insucesso) escolar.

Conforme Sousa e Sarmento (2009-2010), é fundamental que a interação entre a escola e a família seja positiva e que haja colaboração entre ambas as partes, pois estas são responsáveis pelos processos de escolarização e educação dos alunos.

Assim, considerando como finalidades da educação escolar a formação pessoal, a integração social e a estimulação, a escola depara-se com a necessidade de romper com a chamada "escola tradicional", centrada em si mesma, e a premência de uma verdadeira relação de parceria com a família, partindo da premissa, irrefutável, de que esta constitui a primeira e permanente responsável e promotora da formação global do seu educando (SOUSA; SARMENTO, 2009- 2010, p. 142)

As relações entre os próprios educandos também interferem na motivação, desejo e na segurança dos mesmos em permanecer no ambiente escolar. Tanto os professores que estão frente à classe quanto demais profissionais que trabalham na escola devem observar e pensar em formas de favorecer e cultivar a relação entre os alunos, para que todos se sintam integrados, acolhidos, parte de um grupo.

Segundo Del Prette e Del Prette (1998), a preocupação em melhorar as relações interpessoais dos estudantes é uma tendência crescente na área da educação. Isso acontece não somente para que haja a melhoria na qualidade da aprendizagem ou para evitar conflitos entre os alunos, mas principalmente para que os mesmos sejam preparados para viver em sociedade.

Sendo as relações sociais tão importantes na escola e para as práticas educativas, também há de se considerar a importância de uma relação de qualidade da coordenação pedagógica com a equipe de professores com a qual trabalha para o bom desenvolvimento das atividades educacionais.

Coordenador Pedagógico e a importância da sua relação com o corpo docente

Além desta meta constante em nutrir a equipe docente com conhecimento para a prática educativa, o coordenador deve ter sensibilidade no cultivo de suas relações interpessoais. Segundo Almeida (2001), o bom relacionamento entre o gestor e seu grupo é um fator indispensável para alcançar os objetivos estabelecidos no desenvolvimento das atividades escolares. Vieira (2002), por sua vez, reforça a necessidade de o coordenador perceber os sentimentos trazidos por cada professor, dando aos mesmos a oportunidade de serem ouvidos e compreendidos.

Desse modo, o coordenador pedagógico deve exercer um papel de liderança, e não somente de chefia, ditado pela hierarquia. Apesar de o gestor inevitavelmente fazer o papel de "chefe" ele deve mostrar-se junto à equipe como um líder. A equipe docente deve sentir-se inspirada e motivada a segui-lo e com ele aprender. Segundo Cortella (2010), a liderança está relacionada à atitude, e não à hierarquia. A líder motiva, inspira ideias e projetos e é aquele no qual você admira, respeita e segue.

"Como agente responsável pela formação continuada de professores, o coordenador pedagógico deve sensibilizar seu saber fazer de maneira a não unilateralizar as tomadas de decisão, como se tivesse todas as respostas para os encaminhamentos pedagógicos e resoluções de conflitos que inquietam a equipe docente" (LIMA; SANTOS, 2007, p. 78)

O coordenador deve manter um olhar sensível aos professores e às suas necessidades. Da mesma forma que o professor deve enxergar o aluno como indivíduo único, com características próprias, o coordenador também deve enxergar o professor desta forma. Essa sensibilidade é importante para ajudar a cada membro do corpo docente em suas necessidades, bem como para buscar recursos para auxiliá-los a potencializar suas habilidades e a superar suas dificuldades.

Na tarefa de coordenação pedagógica, de formação, é muito importante prestar atenção no outro, em seus saberes, dificuldades, angústias, em seu momento, enfim. Um olhar atento, sem pressa, que acolha as mudanças, as semelhanças e as diferenças; um olhar que capte antes de agir. (ALMEIDA, 2001, p. 71)

Para conhecer os seus professores, o coordenador pedagógico deve também saber ouvir. Dar voz à equipe e a cada um de seus membros individualmente, criar momentos de troca nos quais haja de fato a intencionalidade de ouvir o que os professores têm a dizer. Segundo Almeida (2001, p. 73/74), a relação entre a coordenação pedagógica e o corpo docente será mais confortável a partir do momento que houver um ouvir ativo, bem como a de uma fala consequente. Ouvindo-o, poderá ajudá-lo de forma significativa, sendo atuado junto a ele, buscando leituras ou elaborando planos de ação, muitas vezes específicos para cada professor.

O coordenador que é líder propõe diálogo, e o diálogo entre as partes, coordenação e professores, deve ser aberto e favorecer não só a troca de conhecimento, mas também uma reflexão sobre a prática vivenciada em sala de aula.

A empatia também é importante para evitar juízos de valor, como por exemplo: "esse professor é irritado" ou "aquele professor é descompromissado". Talvez, se olhar

com mais atenção, o coordenador descubra que na verdade o professor esteja apresentando algumas atitudes que não necessariamente definam sua essência e um redirecionamento ou conversa muitas vezes podem ajudá-lo a enxergar o que precisa melhorar ou modificar.

O supervisor não pode "queimar" sua relação com os docentes. Toda relação humana autêntica se baseia na crença da possibilidade do outro, de que ninguém é melhor ou superior a ninguém. Acreditar que o outro pode mudar, que o que lhe faltou até então foi efetiva oportunidade ou percepção da necessidade. Este é o ponto de partida: confiar que o professor pode mudar sua visão e postura em relação à prática pedagógica. Precisamos trabalhar nessa direção, desarmar preconceitos, buscar sinceramente essa crença. (VASCONCELLOS, 2013, p. 91)

Segundo Vieira (2003) o coordenador pedagógico tem o complexo trabalho de perceber os sentimentos dos pais, professores, alunos e gestores da escola e levar em consideração que muitas vezes esses sentimentos são diferentes, e por vezes até contraditórios. Portanto considera importante que o profissional da coordenação pedagógica compreenda a afetividade humana e como as emoções interferem no dia a dia da escola e nas relações interpessoais. É importante que saiba orientar sua equipe com sabedoria levando em consideração os sentimentos daqueles que a compõem. "Portanto, estar atento aos efeitos da afetividade é importante no trabalho de formação em serviço desenvolvido com o professor, pois haverá sempre um efeito dela no professor, ao vivenciar o processo de mudança" (VIEIRA, 2013, p. 89).

De acordo com Vasconcelos (2013), da mesma forma que os professores devem tomar cuidado para não rotular os seus alunos, a coordenação pedagógica não deve rotular seus professores, mas sim buscar forma de ajudá-los no seu crescimento profissional.

Segundo Souza (2001) apesar de fazer parte do papel de coordenador pedagógico apontar problemas e dificuldades dos professores e sugerir formas de melhorá-las, não é possível esta troca antes da criação de vínculos. Ainda conforme Souza (2001 pág. 29) "só quando os vínculos estão estabelecidos é que se torna possível lidar com as críticas, expor os não saberes, confrontar-se com as faltas".

Com uma relação baseada no respeito mútuo, na parceria para estabelecer metas e estratégias e com um coordenador líder que dê espaço para o diálogo e ajude o grupo de professores a crescerem em sua prática o trabalho educativo no ambiente escolar fica mais leve e produtivo.

CONCLUSÃO

Esta revisão da literatura investigou a importância da relação entre o coordenador pedagógico e corpo docente no âmbito educacional. Averiguou o papel deste profissional nas instituições de ensino e analisou como a relação entre coordenador pedagógico e a equipe de professores pode contribuir para a prática em sala de aula e para a formação continuada do corpo docente.

A literatura pesquisada aponta para a importância das relações interpessoais, ou seja, a habilidade das pessoas relacionarem-se entre si, inclusive no âmbito educacional, espaço no qual os diversos membros da comunidade escolar, pais, alunos, professores e demais profissionais convivem diariamente. Em especial, os estudos enfatizam que uma relação de qualidade entre o coordenador pedagógico e o corpo docente pode contribuir para a prática educativa, pois uma relação aberta e de parceria permite trocas de ideias entre as partes e abre portas para uma reflexão mais leve da prática vivida em sala de aula. Conforme aponta Almeida (2001) o "ouvir ativo" do coordenador pedagógico frente à fala dos seus professores também colabora para que a haja uma relação confortável entre eles.

Constatou-se que, apesar das inúmeras tarefas atribuídas ao coordenador pedagógico no dia a dia escolar, uma das principais funções deste profissional é trabalhar na formação continuada de sua equipe de professores, buscando literatura para ajudá-los a crescer em sua prática e proporcionando encontros coletivos onde haja a possibilidade de haver trocas de experiências, pesquisa e avaliação da prática docente. Também foi salientado que as observações em sala de aula também são essenciais para que o coordenador conheça sua equipe de professores e possa trabalhar de forma a ajudar cada um deles.

Segundo Clementi (2001) é através da observação do professor em ação na sala de aula que o gestor consegue ver as transformações em relação ao aprendizado dos alunos e também sobre o desenvolvimento do trabalho do professor.

Contudo, o excesso de tarefas que caem na responsabilidade do coordenador pedagógico, sejam elas vezes administrativas, burocráticas ou urgências do dia a dia, comprometem esse importante papel que este educador exerce para o bom desenvolvimento da equipe docente, pois muitas vezes o profissional da coordenação pedagógica é obrigado a retirar-se das observações em sala de aula ou a cancelar suas reuniões com professores para atender tais demandas. Esse excesso de obrigações faz com que esses profissionais acabem, como menciona Vasconcellos (2013), perdendo sua identidade profissional.

No decorrer deste estudo também foi possível identificar que o profissional da coordenação pedagógica deve ter um olhar sensível e atento para que, através das reuniões pedagógicas e das observações em sala de aula, consiga conhecer e perceber as necessidades de cada um dos profissionais com os quais trabalha.

Salientou-se a necessidade de o coordenador pedagógico ser um profissional dotado de sensibilidade no cultivo de suas relações interpessoais, para que perceba as necessidades e sentimentos de cada professor e assim possa achar o caminho mais adequado para ajudar a cada um individualmente, assumindo um papel de liderança, e não de chefia, frente ao corpo docente. Conforme mencionado por Vasconcellos (2013), para se trabalhar na coordenação pedagógica é necessário possuir um grau mínimo de empatia, de colocar-se no lugar do outro, e assim, compreender e ajudar cada membro do corpo docente.

De modo geral, esta revisão da literatura pode contribuir para uma melhor compreensão sobre a importância da qualidade das relações interpessoais nos ambientes educativos, principalmente da relação do coordenador pedagógico com o corpo docente, pois a mesma reflete positiva ou negativamente do processo de ensino-aprendizagem. A realização de estudos que busquem investigar e compreender as relações interpessoais no âmbito escolar e, em especial, buscar um melhor entendimento sobre a diversidade do papel do coordenador pedagógico e sua repercussão no dia a dia dos educadores pode contribuir para aprimorar as relações e o trabalho dos profissionais da área da educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: Laurinda Ramalho de ALMEIDA; Vera Maria Nigro de Souza PLACCO (orgs.), O coordenador pedagógico e o espaço de mudança. São Paulo, Loyola, 2001, p. 67-80.

AZEVEDO, Jéssica. NOGUEIRA, Liliana. RODRIGUES, Teresa. O coordenador pedagógico e suas reais funções no contexto escolar. Perspectivas Online, Ciências humanas e sociais aplicadas, Campo dos Goytacazes 4 (2). 21-30, 2012.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz. In: Laurinda Ramalho de ALMEIDA; Vera Maria Nigro de Souza PLACCO (orgs.), O coordenador pedagógico e o espaço de mudança. São Paulo, Loyola, 2001, p. 53-66.

CORTELLA, M. S. Paulo Freire: Utopias e esperanças. Revista Debates em Educação- ISSN 2175-6600. Maceió, Vol. 2, n. 3 Jan./Jun. 2010, p. 12-13.

CUNHA, R. C. O. B. O coordenador pedagógico e suas crenças. Revista Educação Unisinos, 9 (3): 197-202, 2005.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. Temas em Psicologia 1998, Volume 6, número 3, pg. 205 – 215.

DOMINGUES, I. O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola: algumas perspectivas. Revista Educação Puc-Campinas. 18(2), 181- 189, 2013.

FRANCO, M. A. S. Coordenação Pedagógica: Uma práxis em busca de sua identidade. Revista Múltiplas Leituras, v.1, n. 1, p. 117-131, jan. / jun. 2008.

GATTI, B. A. Formação de professores: Condições e problemas atuais. Revista internacional de formação de professores. v. 1, n.2, 2016.

GUIMARÃES, Ana Archandelo. VILLELA, Fabio Camargo Bandeira. O professor coordenador e as atividades de início de ano. In: BRUNO, E.B.; ALMEIDA, L.R.;

CHRISTOV, L.H.S. (org.). O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Edições Loyola, 2000, p. 37-54.

LEITE, S. A. S.; TAGLIAFERRO, A. R. A afetividade na sala de aula: Um professor Inesquecível. Revista Psicologia Escolar e Educacional, 2005, Volume 9, Número 2 247-260.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. O coordenador pedagógico na educação básica: Desafios e perspectivas. Educere et educare Vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007, pag pag 77- 90.

MATE, Cecília Hanna. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, Ana Archângelo et al. O coordenador pedagógico e a educação continuada. São Paulo: Loyola, 1998. p. 17-20.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores in ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico e o espaço de mudança. São Paulo, Loyola, 2001, p. 27-34.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan. O coordenador Pedagógico e o atendimento a diversidade. In in ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo, Ed. Loyola, 2003, p. 93-112.

TAVARES, José. Relações interpessoais na escola reflexiva, in ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre, Ed. Artmed, 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Coordenação do trabalho pedagógico: Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad Editora, 2013.

VIEIRA, Marli M. da Silva. Mudança e sentimento: O coordenador pedagógico e os sentimentos dos professores. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, 2002, 182 p.

VIEIRA, Marili M. da Silva. O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano. In in ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo, Ed. Loyola, 2003, p. 83-92.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LÉIA SCARPIN GARCIA

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo evidenciar a importância da educação ambiental na educação infantil. Levando em consideração que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança, bem como, a relação do meio ambiente e as aprendizagens na educação infantil. Os documentos oficiais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, as Orientações Curriculares da Educação Infantil de 2007, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 e o Currículo da Cidade-Educação Infantil de 2019 permitem reflexões acerca da importância da atuação da educação infantil com práticas educativas que visem a conscientização das crianças para que sejam construídas aprendizagens significativas que contribuirão para a formação de cidadãos críticos, autônomos e com responsabilidade e consciência ambiental.

Palavras-chave: Meio ambiente; Educação Infantil; Conscientização.

ABSTRACT

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN CHILD EDUCATION

This article aims to highlight the importance of environmental education in early childhood education. Taking into account that early childhood education is the first stage of basic education, aiming at the integral development of the child, as well as the relationship of the environment and learning in early childhood education. Official documents such as the Federal Constitution of 1988, the Guidelines and Bases Law (LDB) of 1996, the Curricular Guidelines for Early

Childhood Education of 2007, the Common National Curricular Base (BNCC) of 2018 and the Curriculum of the City-Early Childhood Education of 2019 allow reflections on the importance of the performance of early childhood education with educational practices aimed at raising children's awareness so that meaningful learning is built that will contribute to the formation of critical, autonomous citizens with responsibility and environmental awareness.

Keywords: Environment; Child education; Awareness.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende propor reflexões, assim como, evidenciar a educação ambiental na educação infantil.

A educação infantil, como espaço de aprendizagens vem se fortalecendo ao longo dos tempos, a partir dos documentos oficiais que consolidam essas mudanças e consagram a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, como por exemplo, a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Dessa maneira, a educação infantil torna-se imprescindível no desenvolvimento integral da criança.

As Orientações Curriculares para Educação Infantil 2007, a Base Nacional Comum Curricular de 2018 e o Currículo da Cidade-Educação Infantil de 2019, permite refletir sobre os direitos de aprendizagens das crianças, assim como, a importância das práticas educativas na sua formação.

Foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica para fundamentar teoricamente o desenvolvimento do trabalho e possibilitar a compreensão dos aspectos legais, bem como, proporcionar análises e reflexões sobre educação ambiental na educação infantil.

A escola é um ambiente potencializador de saberes, sendo fundamental que se desenvolva práticas pedagógicas que sejam trabalhados com as crianças os princípios e valores que constituem a educação ambiental.

Outro aspecto importante a destacar são os ODS, eles representam um plano de ação global para eliminar a pobreza extrema e a fome, oferecer educação de qualidade ao longo da vida para todos, proteger o planeta e promover sociedades pacíficas e inclusivas até 2030.

Dessa maneira, o trabalho apresentado proporciona reflexões sobre o compromisso de uma educação infantil que caminha em busca de uma educação ambiental que oportuniza vivências importantes para a formação dos indivíduos, partindo da premissa de valorização do meio ambiente para formação de sujeitos conscientes, autônomos e comprometidos com a qualidade de vida de todos do Planeta.

EDUCAÇÃO INFANTIL PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

É sabido que a educação infantil passou a ser um dever do estado e um direito da criança quando reconhecida pela Constituição Federal de 1988:

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

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). (BRASIL/CF, 1988).

Dessa maneira, a educação infantil passou a ser declarada a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos, como é destacado pela LDB (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 da comunidade. (LDB 9394/96, art. 29).

A educação infantil, tem como pressuposto básico o cuidar e o educar, sendo que atua ainda num papel imprescindível como formadora moral e ética dos cidadãos do futuro.

Diante do exposto, as Orientações Curriculares (2007) ratificam:

Uma renovação, todavia, começou a se esboçar impulsionada em especial pela promulgação da nova Constituição de 1988 que incluiu a creche no sistema de ensino colocando-a com a pré-escola, no nível denominado educação infantil. Tal renovação foi influenciada por contribuições dos estudos da psicologia do desenvolvimento, da psicolinguística, da sociologia da infância, das neurociências e outras áreas do conhecimento acerca da construção da inteligência, da linguagem, da construção do conhecimento por crianças pequenas. (SÃO PAULO, 2007, p. 13).

Vale ressaltar, que educação infantil é a base e é primordial para a aprendizagem, ela socializa, desenvolve habilidades, o ético, a cidadania, propiciando às crianças resultados efetivos para toda a vida e que servirão para construção de valores necessários para que possam se tornar cidadãos críticos e autônomos.

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade. (BRASIL, 2018, p. 36).

Nesse sentido, desde a educação infantil a criança já se percebe como sujeito de direitos e deveres e as experiências que lhes são proporcionadas no ambiente escolar possibilitam que se apropriem de novos fazeres todos os dias.

O professor da educação infantil tem um papel importante que é o de possibilitar o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade e apresentar as diferentes linguagens, a fim de propiciar o desenvolvimento integral das crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil:

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, questiona-

mentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2018, p. 38).

Os espaços de aprendizagens da educação infantil precisam ser compostos por sensibilidade, pois, mesmo as crianças estando num ambiente coletivo, há as singularidades, o que requer um compromisso ético, para que os direitos de aprendizagens das crianças sejam respeitados.

Portanto, na educação infantil é fundamental que sua especificidade seja reconhecida para que o conjunto de práticas que articulam os saberes das crianças possa contribuir com o desenvolvimento integral das mesmas.

MEIO AMBIENTE E AS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Proporcionar experiências para promover a consciência ambiental na educação infantil por meio de práticas pedagógicas é uma forma de oportunizar a interação das crianças com elementos naturais, bem como, contribuir para a formação integral dos pequenos.

Os espaços da educação infantil podem ser geradores de experiências ambientais satisfatórias, uma vez que o professor pode utilizar práticas educativas que favoreçam a abordagem sobre preservar o planeta, permitindo que as crianças construam seus conhecimentos acerca da verdadeira preservação do meio ambiente.

Segundo Tiriba (2010):

Creches e pré-escolas são espaços privilegiados para aprender-ensinar porque lá as crianças colhem suas primeiras sensações, impressões, sentimentos do viver. Sendo assim, a dimensão ambiental não poderia estar ausente, ou a serviço da dimensão cultural, ambas deveriam estar absolutamente acopladas. (TIRIBA, 2010, p. 2).

A educação ambiental na educação infantil acontece de acordo com a conexão que as crianças estabelecem com a natureza e assim, favorece a conscientização, sendo provável que atinja as famílias, ou seja, o trabalho realizado com as crianças no ambiente escolar pode gerar frutos, unindo a família e a escola no combate aos problemas ambientais.

A educação ambiental pode ser entendida como uma forma de educar não apenas para a consciência ambiental, mas também, para que o aluno seja um impulsionador das mudanças sobre a visão do que é poluir, preservar e cuidar dos recursos naturais para o bem-estar de todos.

Nesse sentido, O Currículo Integrador (2015) destaca:

Ao longo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bebês e crianças precisam de tempo e vivências para ampliar suas formas de ver, conceber e expressar o mundo por meio das diferentes linguagens que integram arte e ciência no complexo processo de apropriação e construção de conhecimento que envolve curiosidade, observação, atenção, percepção, pensamento, investigação, interpretação, criação de hipóteses, imaginação e elaboração de teorias explicativas daquilo que vivem e observam. Tudo isso resulta em significativas aprendizagens que só acontecem pela atitude ativa da criança no meio social quando esta é tratada como sujeito capaz de realizar tudo isso. (SÃO PAULO, 2015, p. 17).

Dessa maneira, a educação ambiental inserida desde a educação infantil, de acordo com seus princípios, pode gerar mudanças de pensamentos, transformação de valores e atitudes que serão de grande importância para promover uma nova postura diante do meio em que vivemos.

Todo trabalho realizado nas escolas que tem como princípio a conscientização ambiental, possibilita a construção de responsabilidade com a sociedade e com o meio em qual estamos inseridos.

A educação infantil tem a responsabilidade de garantir às crianças os direitos de aprendizagens, bem como, o seu desenvolvimento moral e intelectual diante à sua vida social, ambiental e cultural.

Assim, as Orientações Curriculares (2007) enfatizam:

Com as novas configurações sociais historicamente criadas para promover a educação das novas gerações, tem sido apontado o valor da criança, desde bebê, poder frequentar ambientes de educação coletiva, como é o caso do CEI, creche e EMEI. Desde que nasce, e mesmo antes, na gestação, a criança está imersa nas práticas sociais de algum grupo de pessoas que atuam como seu ambiente de aprendizagem e desenvolvimento. Suas formas de agir, pensar, sentir, embora influenciadas por fatores inatos, não resultam apenas deles. Elas são construídas conforme as possibilidades de participação da criança em seu meio sociocultural em atividades em que interage com diferentes parceiros. (SÃO PAULO, 2007, p. 16).

A escola é, sem sombra de dúvida, o local ideal para se promover este processo, pois, é possível possibilitar diversos conhecimentos científicos de que a sociedade já dis-

põe às crianças.

Os ambientes educacionais são espaços ideais para ocorrer as experiências e vivências formadoras de consciências desde a educação infantil.

A aprendizagem é, portanto, um processo complexo e dinâmico que deve ser potencializado nos espaços institucionais dedicados à Educação a partir das oportunidades de vivências múltiplas que considerem as diversas infâncias, as vozes e os tempos dos sujeitos de aprendizagem e suas construções culturais no encontro com a sociedade, o conhecimento e a cultura. (SÃO PAULO, 2015, p. 35).

Vale ressaltar, que é de suma importância que a questão ambiental seja introduzida nas práticas pedagógicas, a fim de que seja construída essa relação entre a criança e o meio ambiente, propiciando o despertar da curiosidade e a necessidade em explorar o meio, se integrando a ele.

A criança através da sua curiosidade busca desenvolver cada vez mais sua forma de agir e de pensar, se tornando um ser participante e transformador diante das situações de seu cotidiano.

Por meio da educação ambiental é possível mostrar e sensibilizar as crianças de que somos parte integrante do meio ambiente e assim, favorecer uma aprendizagem significativa para que mudanças acerca dessas questões tão presentes no nosso dia a dia de fato aconteçam.

Neste mundo globalizado conhecimento é necessário, assim como o envolvimento educativo, com o objetivo de criar, reconstruir e agregar valores das ações cotidianas em relação a preservação do meio ambiente.

Essas práticas contribuem para o desenvolvimento socioeconômico, bem como, para responsabilidade e consciência que favorecem uma melhor qualidade de vida.

A educação é um processo contínuo e dinâmico, sendo realizado durante o decorrer da vida do indivíduo, exigindo competências que permitam movimentar informações para confrontar uma determinada situação, lançando mão de diferentes recursos, de forma inovadora e responsável, portanto a importância de assuntos ambientais serem destacados desde a educação infantil.

Na infância, as crianças estão construindo seus hábitos de ação, de linguagem, de estrutura de pensamentos. Eles se constroem pela repetição cotidiana de pequenas ações que observam, por exemplo, apaga-se ou não a luz ao sair da sala? Conserta-se um brinquedo que quebra ou joga-se fora? Há cuidado cotidiano de vasos de flores para enfeitar os espaços ou há flores de plástico e/ou de EVA? (SÃO PAULO, 2019, p. 59).

Já que a escola é um espaço onde a criança dará sequência ao seu processo de socialização, onde a criança se relaciona com adultos e com outras crianças, criam oportunidades para ela construir e relacionar diferentes aspectos da natureza e da cultura, propiciando aos pequenos o contato desde cedo com o meio ambiente, para que as questões ambientais façam sentido para as mesmas.

Dessa maneira, pensar em educação ambiental na educação infantil tem como pressuposto fortalecer a parceria entre escola, família e comunidade, assim como, assegurar uma educação numa perspectiva criadora, em que o processo das práticas educativas ambientais possibilite o estabelecimento de formas de relação com o outro, de apropriação e produção de cultura, do exercício da decisão e da criação.

O desenvolvimento sustentável visa a conservação dos recursos naturais e a qualidade de vida da sociedade, visto que a Constituição Federal de 1988 destaca no artigo 225 o direito ao meio ambiente e sabia qualidade de vida:

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. (BRASIL/CF, 1988).

Lembrar que temos o dever de proteger o meio ambiente e mantê-lo para as futuras gerações é essencial e essa conscientização precisa se fazer presente desde a educação infantil, pois, estamos utilizando os recursos naturais do planeta de forma demasiada e assim não sobrará nada para as futuras gerações, nesse aspecto, a escola tem um papel fundamental, que através das práticas educativas favorecerá uma educação ambiental que leva em consideração a qualidade de vida de todos.

Em 2012, a Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, toda a humanidade tem uma meta a ser cumprida até 2030, uma meta em comum, a Agenda 2030 que foi estabelecida pela ONU, na Conferência das Nações Unidas sobre desenvolvimento sustentável no Rio de Janeiro em 2012.

O objetivo foi produzir um conjunto de objetivos que suprisse os desafios ambientais, políticos e econômicos mais urgentes que nosso mundo enfrenta, e assim, superar os maiores desafios do nosso tempo, cuidar do planeta e melhorar a vida de todos. Foram implantados 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS).

O ODS 1: erradicação da pobreza, trata da pobreza, cuja erradicação é entendida pelo Brasil como ponto central para toda a

estratégia de desenvolvimento de sustentável.

O ODS 2: fome zero e agricultura sustentável, a fome é um dos aspectos que podem estar associados à pobreza, assim, o ODS 2 tem uma característica complementar ao ODS 1.

O ODS 3: saúde e bem-estar, o ODS 3 tem seu foco principal na saúde da população.

O ODS 4: educação de qualidade, a educação de qualidade e para todos é foco do ODS 4.

ODS 5: igualdade de gênero, a igualdade de gênero, com empoderamento de meninas e mulheres é o tema do ODS 5.

O ODS 6: água potável e saneamento, A preocupação com a existência de água potável e segura para todos é o centro desse ODS.

O ODS 7: energia limpa e acessível, O ODS 7 trata do acesso às diferentes fontes de energia, principalmente às renováveis, eficientes e não poluentes. A preocupação mundial com a energia segura e com a preservação ambiental culminou, em 2002, com a criação da unidade de Energia da Organização das Nações Unidas (ONU) voltada para a temática. Trata-se de um ODS que interliga diferentes níveis de poder: a energia é fundamental para a vida cotidiana, mas também para a produção industrial global. Com isso, os interessados no assunto são muitos e variados: vão desde as famílias que moram no campo, passando pelos municípios urbanos, chegando a Estados nacionais. A energia é um campo de disputa internacional, principalmente quanto ao uso de fontes renováveis e não poluentes, que tem reflexo direto na economia.

O ODS 8: trabalho decente e crescimento econômico, o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 8 é o que tem como centro o mundo do trabalho e do desenvolvimento econômico.

O ODS 9: indústria, inovação e infraestrutura, este ODS trata, principalmente, do desenvolvimento da indústria, da inovação e da geração de valor. Para tanto, a infraestrutura é questão básica de suporte. Aqui, ela deve ser entendida de modo amplo, que vai desde a construção e manutenção de portos, aeroportos, ferrovias, terminais para escoamento da produção, até parques de inovação, passando por atendimento de redes de telecomunicações. O desenvolvimento tecnológico e a diversificação industrial têm papel central neste objetivo, uma vez que possibilita o ganho de eficiência na produção.

O ODS 10: redução das desigualdades, a redução da desigualdade entre e dentro dos países é o tema deste ODS.

O ODS 11: cidades e comunidades sustentáveis, cidades mais inclusivas, seguras, sustentáveis e resilientes a desastres ou a eventos incomuns são as metas deste objetivo, conhecido como ODS das cidades.

O ODS 12: consumo e produção responsáveis, o ODS 12 aborda a produção e o consumo sustentáveis.

O ODS 13: ação contra a mudança global do clima, assim como o ODS 11, este objetivo confere importância à resiliência e a capacidade de adaptação dos agrupamentos humanos frente aos riscos associados ao clima e às catástrofes naturais. No entanto, o foco central é combater a mudança climática e seus impactos. Trata-se de meta que exigirá investimentos em conscientização, sensibilização, formação e educação.

O ODS 14: vida na água, a conservação dos recursos marinhos é tema deste ODS.

O ODS 15: vida terrestre, a preservação dos ecossistemas terrestres, das florestas e da biodiversidade é o tema deste ODS. A preocupação não se dá só com a preservação e/ou conservação do que já existe, mas também com a reversão de danos já causados ao ambiente.

O ODS 16: paz, justiça e instituições eficazes, a acesso à Justiça, a segurança pública e a promoção de uma sociedade mais pacífica são o tema do ODS 16.

O ODS 17: parcerias e meios de implementação, o ODS 17 é o que tem mais metas e aborda diferentes frentes associadas ao desenvolvimento sustentável. Há objetivos para finanças, tecnologia, capacitação, comércio, coerência de políticas e de instituições, parcerias multissetoriais, dados, monitoramento e prestação de contas. Trata-se de um objetivo mais voltado para a ação internacional de auxílio a países em desenvolvimento, ampliando as possibilidades de investimento, transferência tecnológica, comércio multilateral. Mas também dá conta dos meios de implementação (assistência técnica, recursos financeiros, descentralização de conhecimentos e fortalecimento de capacidades institucionais) para o conjunto dos ODS.

Como a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 225 prevê a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública, também preservá-lo para as presentes e futuras gerações, é necessário que se compreenda a importância das mudanças de hábito e costumes de toda uma sociedade, mudanças que resultem em ações positivas, dando oportunidade para as crianças, pequenas situações que as estimulem conhecer, respeitar e

admirar a natureza e o meio em que vivemos.

Nesse sentido, Penteado (1997) comenta:

Para isso é necessário mais do que informações e conceitos, esses profissionais precisam trabalhar com atitudes, com a formação de valores, com o ensino e aprendizagem, principalmente na EI, onde a criança está em processo de desenvolvimento, assegurando a introdução da temática ambiental de forma interdisciplinar, nos currículos de todas as disciplinas e em atividades escolares, que busquem o interesse dos alunos. (PENTEADO, 1997, p. 16).

Enfim, além do tema educação ambiental cumprir um aspecto legal desde a educação infantil, garante também os direitos de aprendizagens, bem como, contribui para o desenvolvimento integral das crianças e possibilita o acesso ao conhecimento para a formação de cidadãos críticos, autônomos e democráticos, que respeitam as diferenças e contribuem para um mundo mais saudável e digno para se viver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil primeira etapa da educação básica, vem se consolidando ao longo do tempo com sua finalidade que é o desenvolvimento integral da criança, as leis que regem o sistema educacional são essenciais para a compreensão do caminho que a educação de bebês e crianças vem percorrendo desde muito tempo.

E por ser um espaço de construção de conhecimentos, a escola tem um papel fundamental na formação dos indivíduos, sendo assim, é necessário que se construa desde a educação infantil uma educação ambiental, ofertando para as crianças desde cedo a importância de adotar atitudes que garantam melhoria da qualidade do ambiente próximo e, gradativamente, ser incentivadas a considerar a necessidade de se preservar o ambiente em que vivemos.

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) são uma agenda mundial adotada durante a Cúpula das Nações Unidas sobre o

Desenvolvimento Sustentável em setembro de 2015 composta por 17 objetivos e 169 metas a serem atingidos até 2030.

Portanto, a educação infantil tem um grande desafio, que é colocar em prática uma educação ambiental, na busca de uma sociedade que respeita a diversidade cultural e contribuem para a criação de um mundo mais sustentável.

Esse esforço educacional irá incentivar mudanças de comportamento que virão a gerar um futuro mais sustentável em termos da integridade ambiental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_vers aofinal_site.pdf (Links para um site externo.) Acesso em: 10/12/2020.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. VI Meio ambiente. Disponível em: http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/constfed.nsf/16adba33b2e5149e032568f60071600f/

62e3ee4d23ca92ca0325656200708dde?OpenDocument Acesso em: 14/12/2020.

BRASIL. Mistério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: portal. mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf Acesso em: 14/12/2020.

ONU. Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Rio de Janeiro: UNIC, 2015. Disponível em: https://brasil.un.org/

PENTEADO, Heloísa D. Meio Ambiente e formação de professores. São Paulo: Cortez, 1997.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Educação Infantil. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação

Técnica. Currículo integrador da infância paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações curriculares: expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2007.

TIRIBA, Léa. Crianças da Natureza. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento -perspectivas atuais.Belo Horizonte,Nov,2010. Disponível em: portal. mec.gov.br/index.php?Option=com_docman&task... Acesso em: 12/12/2020.

A VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES É A BASE DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

LILIAN DA COSTA

Resumo

A valorização dos professores é um tema de extrema relevância no âmbito educacional, pois impacta diretamente a qualidade do ensino e o desenvolvimento da sociedade como um todo. Este artigo aborda a importância de reconhecer e valorizar o papel dos professores, destacando como a valorização contribui não apenas para o bem-estar desses profissionais, mas também para a construção de uma educação mais sólida e eficaz.

Introdução

A valorização dos professores é um elemento essencial para o fortalecimento do sistema educacional. Este artigo explora os aspectos que compõem a valorização dos professores, desde a remuneração adequada até o reconhecimento social e profissional.

A valorização dos profissionais da Educação é fundamental para garantir condições dignas de trabalho, bem como um ensino de qualidade e o desenvolvimento integral dos estudantes. Afinal, é com professores, funcionários e comunidade escolar que as crianças e adolescentes compartilham boa parte de seu cotidiano nos anos entre a Educação Infantil e o Ensino Médio. É também quando se fortalecem enquanto sujeitos para além da família e se inserem cada vez mais na sociedade.

"Os profissionais que estão no chão da escola têm um papel extremamente importante na sociedade porque, como diz Paulo Freire, nós nos educamos nas relações humanas e essas pessoas são referências e influências para além da família. Sempre tem um professor, uma merendeira, com quem o estudante cria uma relação mais próxima. Isso é fundamental para que o estudante se desenvolva e tenha uma atuação mais democrática, cidadã e de respeito às diversidades", diz Guelda Andrade, secretária de assuntos educacionais (CNTE).

A. Remuneração:

Um dos pilares fundamentais da valorização dos professores é a garantia de uma remuneração justa e condizente com a importância da sua função. Salários competitivos não apenas motivam os professores, mas também atraem e retêm profissionais qualificados no campo da educação.

A falta de remuneração adequada é um dos principais desafios da educação brasileira ao longo de sua história. Discutir a situação salarial dos professores no Brasil faz-se urgente, necessárias mudanças significativas nos padrões de remuneração dos professores e demais profissionais.

A política salarial desse setor caracteriza-se por uma grande diversidade. Os vencimentos se diferenciam em função da carreira, do contrato

de trabalho (efetivo ou temporário), do cargo, do regime de trabalho, do nível e da classe, do tempo de serviço, da investidura em cargos de confiança,

das gratificações incorporadas, da titulação e, mais recentemente, do desempenho. (OLIVEIRA, 2007).

É inegável, no entanto, que a qualidade da educação está vinculada com a própria valorização do magistério a qual implica, entre outras coisas, assegurar condições de trabalho e de salário dignos; carreira docente com possibilidade de progressão funcional; regime de trabalho;

concurso público; formação e qualificação profissional; tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação, reconhecimento social; dignidade profissional, como sinalizado por

Leher (2010).

B. Formação Continuada:

Investir na formação continuada dos professores é essencial para mantê-los atualizados em relação às inovações educacionais e às mudanças na sociedade. Oferecer oportunidades de aprendizado constante não só beneficia os professores individualmente, mas também enriquece a experiência educacional para os alunos.

A formação continuada é fundamental para todo o corpo docente de uma instituição de ensino. Afinal, esse recurso melhora o desempenho dos profissionais, reconhece a importância dos educadores e traz resultados mais satisfatórios ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Professores atualizados são capazes de formar crianças e adolescentes mais autônomos, prontos para exercerem seu papel como cidadãos, capacitados para lidar com os desafios da vida e para serem agentes de transformação do mundo ao seu redor.

O objetivo principal da formação continuada é oferecer um ensino de qualidade para os alunos, de maneira que esses alunos se tornem cidadãos ativos e responsáveis na e pela sociedade nas quais vivem.

C. Ambiente de Trabalho:

A criação de um ambiente de trabalho saudável e respeitoso crucial para a valorização dos professores. Isso inclui a promoção de relações interpessoais positivas, o reconhecimento do esforço e a criação de espaços propícios para a colaboração entre colegas.

Dada a grande relevância do papel do professor em todas as etapas da formação humana notória a necessidade de oferecimento de melhores condições dos postos de trabalho desta categoria, visando não apenas o alcance de resultados mais satisfatórios no que tange aos aspectos pedagógicos do ensinar, mas também qualidade no processo de ensino/aprendizagem e principalmente proporcionando uma sadia qualidade de vida, conforto ambiental e condições ergonômicas adequadas ao pleno desenvolvimento das atividades laborais dos profissionais da educação em busca de um ambiente de trabalho equilibrado.

D. Reconhecimento Social:

O reconhecimento da sociedade em relação ao trabalho dos professores é uma peça-chave na valorização profissional. Este artigo explora como a valorização social não apenas eleva a autoestima dos professores, mas também influencia positivamente a percepção da importância da educação na comunidade.

E. Autonomia nas Práticas:

A valorização dos professores também se manifesta na concessão de autonomia pedagógica. Permitir que os educadores tenham flexibilidade para adaptar seus métodos de ensino as necessidades específicas de seus alunos promovem um ambiente de aprendizado mais eficaz.

Professores sem autonomia de criar, de pensar e de educar não formam crianças e jovens com capacidade própria de agir e viver em coletividades.

Para Paulo Freire, necessário explicar as razoes para analisar as práticas educativas do professor em relação a autonomia do ser e do saber do educando. “Não há docência sem discência”; atualmente discorre sobre saberes indispensáveis a prática docente de educadores e a importância de uma reflexão sobre a formação docente e a prática educativa critica. Enfatiza, ainda que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Não há docência sem discência, portanto, ambos são sujeitos deste processo e não se reduzem a condição de objeto um do outro.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Ensinar exige consciência do inacabado; o reconhecimento de ser condicionado; respeito x autonomia do ser do educando; bom senso, humildade, tolerância, apreensão da realidade, alegria, esperança, curiosidade, certeza de que mudar é possível.

“Ensinar é uma especificidade humana”; a educação como ato de intervenção no mundo. Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. A autonomia vai se construindo na experiência de inúmeras decisões que são tomadas a partir de um saber construído.

A prática educativa é um exercício constante em favor da produção do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos, não somente transmitindo conteúdos, mas construindo e significando conhecimentos, participando das realidades históricas, pessoais, sociais e existenciais.

A reflexão sobre a prática pedagógica orienta educadores a refletirem sobre a educação e suas ações, podendo modificar o que considera necessário, aperfeiçoando o trabalho e fazendo diariamente o melhor, não de forma ingênua, mas com a certeza de que se há tentativas há esperança e possibilidade de mudanças.

A autonomia tem uma amplitude se comparado ao conceito de independência. Significa um único modo de sair da dependência; agir com liberdade moral e intelectual no sentido de a autonomia não ser apenas aquela que cada um consegue executar determinadas tarefas e habilidades, mas no pleno sentido de tomar decisões como sujeitos plenos e conscientes de seus direitos e deveres na sociedade em que vivem, compartilhando sentimentos e ações em benefícios do bem comum.

Uma das melhores coisas que pode acontecer na vida, além de viver a realidade, é poder imaginar outras possibilidades; isso é a mola da transformação do mundo. Isso tudo acontece de certa forma porque a educação não se dirige somente a razão, se dirige muito mais ao sentimento de mundo.

“O exercício da autonomia instituída pela vontade e segundo os valores e objetivos coletivos da escola torna-se o caminho necessário e urgente para a escola pública seja efetivamente democrática” (Coutinho, 1992).

A escola fundamentalmente deve promover, ou oferecer, a autonomia á todos, para que a educação possa fluir na formação de um indivíduo rico, acima de tudo feliz, e com maiores possibilidades de atuar na transformação da sociedade.

Assim sendo, estão implícitas nos processos de aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo a autonomia e a liberdade.

Um dos aspectos a considerar é a autonomia que um indivíduo exerce diante de qualquer realidade ao agir sem suporte direto de outra pessoa.

A autonomia está sempre relacionada ao poder que o sujeito exerce. Dessa forma, um processo educativo que tenha como finalidade a construção e a apropriação da autonomia, envolve poder.

Se observamos o sentido do poder na escola tradicional, vemos o professor como um representante do poder que lhe foi concedido. Sua autonomia está diretamente relacionada a sua autoridade cientifica e pedagógica. Na medida em que o professor desenvolve novas formas de exercício da docência dentro da rede, tem-se um significado da autonomia e da autoridade docente.

Ocorre outra forma de autonomia que não se restringe ao docente, mas a uma autonomia que é apropriada por meio da gestão da aprendizagem em rede (Fonseca, 1998). De forma que a autoridade do professor está relacionada a sua capacidade de exercer a dinamização da rede e os alunos também se apropriam da autonomia exercida na rede de aprendizagem.

A questão da autonomia está implícita na gestão da aprendizagem na medida em que, como salientava Paulo Freire, "No processo de aprendizagem só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido a situações existenciais concreta." (Freire, 1976).

Nesse sentido, a autonomia na gestão da aprendizagem não pode ser considerada como uma concessão, mas sim uma contribuição do processo educativo para que os sujeitos desenvolvam a capacidade de intervir de forma consciente na realidade.

No cenário da "educação bancária" bem possível que haja alunos muito bem avaliados, devido a memorização mecânica de conteúdo, mas que não terão um bom desempenho social porque não tiveram uma aprendizagem que de fato os preparassem para os tempos complexos da sociedade moderna. Fonseca (1998) lembra que o professor é o formador do futuro que tem o dever de preparar os estudantes para pensar, para aprenderem a ser flexíveis, ou seja, para serem aptos a sobreviverem na nossa "aldeia" de informações aceleradas. preciso que tenhamos capacidades de desenvolver estratégias que permitem o imprevisto diante das informações disponíveis e ao alcance das competências de aprendizagem.

Freire (2011) considera que não compete a escola apenas apresentar aos seus alunos as informações reconhecidamente importantes para a aprendizagem, mas também tem o dever de "favorecer a independência, a autonomia e a criatividade dos alunos".

Considerando que aprender é sempre preparado para a vida, tem-se então que se deve preocupar sempre com o futuro, visto que o que se aprende sempre para o futuro. Porém, a pergunta que preocupa os educadores é muito simples: que futuro está por vir aos nossos discentes?

A velocidade com que as mudanças acontecem atualmente faz o presente cada vez mais rápido facilmente esquecido e o futuro quase presente, mas em muito pouco tempo tudo pode mudar.

Conclusão

Este artigo destaca a valorização dos professores como um investimento crucial para o desenvolvimento educacional e social. Ao reconhecer a importância dos educadores e proporcionar condições adequadas para o exercício de sua profissão, não apenas fortalecemos o sistema educacional, mas também contribuímos para a formação de cidadãos críticos e capacitados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. A valorização dos professores é portanto, uma pedra angular na construção de uma sociedade mais justa e educada.

Educação e trabalho são direitos sociais que estão intimamente relacionados, pois o trabalho é um fator de inclusão e até de acesso ao direito de educação. Sob essa ótica dos direitos e garantias fundamentais e sociais, o trabalho dos profissionais de educação merece proteção com maior oferta e condições de qualidade para sua realização. Nesse sentido, há um grande aparato legal respaldando os direitos dessa categoria, contudo se observa, no exercício da profissão, a ausência de efetividade dessas normas.

Mesmo o Estado já tendo a visão de que é mais fácil prevenir doenças ocupacionais, os relatórios das Secretarias Públicas de Educação demonstram que ainda é muito grande o índice de licenças médicas, afastamentos e readaptações entre os professores.

Dentre as doenças causadoras de afastamento de professores da rede pública de ensino as de cunho ortopédico destacam-se dentre as demais, demonstrando que a precarização das estruturas do setor de educação associado ao stress diário da labuta de ensinar podem estar relacionadas ao maior índice de patologias que comprometem músculos, ossos, tendões e favorecem o declínio precoce das funções normais do sistema osteomuscular.

Nesse sentido, o stress mental gera aumento da tensão dos músculos e as lesões por esforço repetitivo, frutos das atividades inerentes a profissão, geram um desgaste precoce das articulações destes profissionais.

Importante salientar ainda que o docente necessita constantemente se capacitar para conseguir melhores salários. No entanto, a baixa remuneração do professor o obriga a dispender quase que a totalidade de seu tempo no desempenho do seu ofício, o que

implica na necessidade de se expor a triplas jornadas de trabalho para conseguir desfrutar de um pouco mais de conforto financeiro, pois, atualmente, tem-se demonstrado que os anos de estudo e capacitação deste trabalhador são inversamente proporcionais aos ganhos auferidos no final do mês.

Urge que o estado implante medidas preventivas envolvendo uma reestruturação de todo sistema educacional, proporcionando, por exemplo, iluminação adequada nas salas de aula, implantação de mídias que possam viabilizar o processo de ensino-aprendizagem (microfones, lousa digital) e orientações de saúde, em especial com fonoaudiólogos e fisioterapeutas. De modo mais amplo, necessitasse da promoção do resgate da figura do professor e sua importância para o desenvolvimento social.

Referências

ANTUNES, Paulo de Bessa, 2005.

Wikip□dia

Pimenta e Ghedin (2002, p. 78)

Alarc□o, 2003

Sch□n, 2000

Freire, 1976

Fonseca, 1998

Coutinho, 1992

Zabala,1998

Leher 2010

OLIVEIRA, 2007

Guelda Andrade, secretaria de assuntos educacionais (CNTE).

A GESTÃO EM SALA DE AULA

LILIAN SOARES MAGALHÃES RODRIGUES

RESUMO

A gestão em sala de aula se refere às ações e estratégias utilizadas pelo professor para gerenciar o ambiente de aprendizagem. Isso envolve planejar e organizar as atividades, estabelecer regras e normas de comportamento, acompanhar o desenvolvimento dos alunos e garantir um ambiente propício ao aprendizado.

Uma boa gestão em sala de aula é fundamental para promover a aprendizagem efetiva dos estudantes. Isso porque, quando a sala de aula é bem gerenciada, os alunos se sentem mais engajados e motivados a participarem das atividades e a se envolverem com o conteúdo estudado.

O engajamento dos alunos é um fator crucial para o sucesso educacional. Quando os estudantes estão engajados, eles se interessam pelo conteúdo, participam ativamente das aulas, realizam os trabalhos requeridos e têm um melhor aproveitamento das atividades propostas.

Uma sala de aula bem gerida e com alunos engajados proporciona uma maior interação entre professores e estudantes, favorecendo a troca de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Dessa forma, a gestão em sala de aula é essencial para promover um ambiente de aprendizagem favorável, onde os alunos se sintam motivados e engajados em seu processo de aprendizagem. Isso contribui para que eles alcancem melhores resultados acadêmicos e desenvolvam habilidades que serão importantes em sua vida pessoal e profissional.

PALAVRAS-CHAVE: PARTICIPATIVA; GESTÃO; APRENDIZAGEM; ENGAJAMENTO; SALA DE AULA.

INTRODUÇÃO

A tomada de decisão participativa na gestão da sala de aula é um processo no qual os alunos são ativamente envolvidos na definição de metas, estratégias de ensino e na resolução de problemas.

Nesse modelo de gestão, o professor assume um papel de facilitador e encoraja os alunos a expressarem suas opiniões, ideias e necessidades, levando-as em consideração ao planejar as atividades da sala de aula.

A tomada de decisão participativa na gestão da sala de aula tem como objetivo promover um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e inclusivo, no qual os alunos sintam-se parte ativa do processo educativo.

Alguns benefícios dessa abordagem incluem o aumento do engajamento dos alunos, o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e a promoção da autonomia e responsabilidade dos estudantes.

Para implementar a tomada de decisão participativa na gestão da sala de aula, é importante estabelecer uma cultura de respeito, confiança e escuta ativa. O professor pode utilizar diversas estratégias, como rodas de diálogo, projetos colaborativos e feedback frequente, para promover a participação dos alunos.

Além disso, é fundamental envolver os estudantes no planejamento curricular, permitindo que eles contribuam com ideias e sugestões sobre os conteúdos e métodos de ensino.

Ao valorizar a participação dos alunos na gestão da sala de aula, o professor reconhece sua expertise. Uma das formas mais comuns de aprender sobre gestão é através da aplicação de conceitos e teorias em sala de aula. A aprendizagem em sala de aula oferece um ambiente estruturado, onde os alunos têm a oportunidade de adquirir conhecimentos teóricos e aplicá-los em situações práticas.

Nesse sentido, a sala de aula se torna um espaço de troca de ideias, debate e aprendizado colaborativo. Os alunos têm a chance de compartilhar experiências, discutir casos reais e analisar estudos de caso, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades de análise, tomada de decisão e resolução de problemas.

Além disso, as atividades em sala de aula oferecem oportunidades de desenvolver habilidades interpessoais e de trabalho em equipe, essenciais para a gestão eficaz. Através de projetos em grupo, discussões e apresentações, os alunos aprendem como ser líderes, negociadores, comunicadores e influenciadores, competências cruciais para o sucesso na gestão.

A aprendizagem em sala de aula também permite aos alunos explorarem diferentes abordagens e modelos de gestão, estudar casos de sucesso e fracasso, e refletir sobre os desafios e oportunidades que os gestores enfrentam no mundo real. Dessa forma, os alunos têm a chance de desenvolver uma visão crítica e analítica, fundamentais para a formação de gestores bem-preparados e capazes de tomar decisões informadas.

DESENVOLVIMENTO

A participação em sala de aula é fundamental para o processo de aprendizagem dos estudantes. Ela envolve a interação ativa dos alunos durante as aulas, não apenas ouvindo o professor, mas contribuindo com questões, opiniões e ideias.

Existem vários benefícios em participar ativamente das aulas. Primeiramente, isso permite que os alunos se envolvam no tema estudado, o que facilita a compreensão e a retenção do conhecimento. A participação também ajuda a desenvolver habilidades de comunicação e expressão oral, além de promover a troca de ideias e o debate saudável entre os colegas.

Além disso, a participação em sala de aula mostra interesse e comprometimento por parte do aluno, o que pode influenciar positivamente o relacionamento com os professores e até mesmo as notas obtidas. Os professores costumam valorizar os estudantes que participam ativamente, o que pode resultar em melhores oportunidades acadêmicas e profissionais no futuro.

Existem diversas maneiras de participar em sala de aula. Algumas delas incluem fazer perguntas, compartilhar experiências relacionadas ao conteúdo, participar de discussões em grupo, apresentar trabalhos ou pesquisas, e oferecer sugestões de atividades ou projetos.

No entanto, é importante lembrar que a participação em sala de aula deve ser respeitosa e construtiva. Os alunos devem ouvir atentamente as contribuições dos colegas e do professor, evitando interromper ou desrespeitar os outros. Além disso, é importante que todos os alunos tenham a oportunidade de participar, evitando que apenas alguns se destaquem enquanto outros são excluídos.

Em resumo, a participação em sala de aula é extremamente benéfica para o processo de aprendizagem dos estudantes. Ela contribui para o desenvolvimento de habilidades, demonstra interesse e dedicação, e pode abrir portas para futuras oportunidades. Portanto, é fundamental incentivar e valorizar a participação ativa dos alunos durante as aulas.

Gestão é um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso os objetivos educacionais. O entendimento do conceito de gestão, portanto, por assentar-se sobre a maximização dos processos sociais como força e ímpeto para a promoção de mudanças, já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado e cooperativo de pessoas na análise de situações, na tomada de decisão sobre seu encaminhamento e na ação sobre elas, em conjunto, a partir de objetivos organizacionais entendidos e abraçados por todos. (LÜCK, 2011, p. 21).

A gestão de sala de aula é o conjunto de estratégias e práticas utilizadas pelo professor para organizar e administrar o ambiente de aprendizagem na sala de aula. O objetivo da gestão de sala de aula é criar um ambiente propício ao aprendizado, onde os alunos se sintam seguros, engajados e motivados.

A gestão de sala de aula envolve diversas questões, como o estabelecimento de regras e normas de convivência, a definição de rotinas e procedimentos, a distribuição e organização do tempo, a criação de um espaço físico adequado e a adoção de estratégias para lidar com comportamentos indesejados.

Entre as estratégias que podem ser utilizadas para a gestão de sala de aula, estão:

Estabelecimento de regras claras e objetivas, que devem ser apresentadas aos alunos e discutidas em conjunto. Essas regras devem ser entendidas como um acordo mútuo entre professor e alunos.

Estabelecimento de procedimentos e rotinas, como a organização das carteiras, a distribuição de materiais e a entrada e saída da sala de aula. Rotinas previsíveis facilitam o desenvolvimento das atividades e contribuem para a organização do ambiente.

Uso de estratégias de engajamento dos alunos, como a criação de atividades atrativas e desafiadoras, o uso de recursos audiovisuais e tecnológicos, a diversificação das metodologias de ensino e a promoção da participação ativa dos alunos nas atividades.

Adoção de estratégias de gerenciamento de comportamento, como o reforço positivo, a aplicação de consequências lógicas e naturais, a utilização de técnicas de redirecionamento, a negociação de conflitos e a resolução pacífica de problemas.

Criação de um ambiente acolhedor e inclusivo, onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados. Isso inclui a promoção de uma comunicação clara e assertiva, o estímulo à colaboração entre os alunos e a valorização da diversidade.

Acompanhamento e avaliação constante do progresso dos alunos, por meio de observação direta, registros e avaliações formativas. Isso permite ao professor identificar eventuais dificuldades e realizar intervenções adequadas.

É importante ressaltar que a gestão de sala de aula é um processo contínuo, que demanda planejamento, flexibilidade e adaptação às necessidades dos alunos. Cada sala de aula é única, portanto, cabe ao professor de-

senvolver e ajustar suas estratégias de acordo com as características e particularidades de seus alunos.

A gestão escolar, numa perspectiva democrática, tem características e exigências próprias. Para efetivá-la, devemos observar procedimentos que promovam o envolvimento, o comprometimento e a participação das pessoas. Para isto, torna-se necessário promover atividades e exercer funções que promovam a presença e o fortalecimento da atuação das pessoas no interior das escolas. No entanto, o modo democrático de gestão envolve o exercício do poder, incluindo os processos de planejamento, a tomada de decisões e a avaliação dos resultados alcançados etc.trata-se, portanto, de fortalecer procedimentos de participação das comunidades escolar e local no governo da escola, descentralizando os processos de decisão e dividindo responsabilidades. (DOURADO, 2011, p. 15)

A participação em sala de aula é fundamental para o processo de aprendizagem dos alunos. Através da participação ativa, os alunos têm a oportunidade de interagir com o conteúdo e com seus colegas, desenvolvendo habilidades de raciocínio crítico, comunicação e trabalho em equipe.

Quando os alunos participam ativamente das discussões em sala de aula, eles têm a chance de expressar suas opiniões, questionar conceitos, compartilhar suas experiências e aprender com as perspectivas dos outros. Isso ajuda a construir um ambiente de aprendizagem colaborativo e estimulante.

Além disso, a participação em sala de aula permite aos alunos receberem um feedback imediato do professor, corrigindo erros e esclarecendo dúvidas. Essa interação direta com o professor é essencial para o processo de aprendizagem, pois os alunos podem obter esclarecimentos adicionais e aprofundar seu conhecimento sobre o tema em discussão.

A participação em sala de aula também melhora a retenção de informações. Quando os alunos se envolvem ativamente nas atividades e discussões, eles são mais propensos a lembrar e assimilar o conteúdo de forma mais eficaz. Além disso, os debates e discussões em sala de aula ajudam a estimular o pensamento crítico e a construção de argumentos, o que contribui para uma compreensão mais profunda dos temas abordados.

Em resumo, a participação ativa dos alunos em sala de aula é essencial para a aprendizagem efetiva. Através da interação, discussões e atividades, os alunos têm a oportunidade de desenvolver suas habilidades, obter feedback direto dos professores e construir um conhecimento mais sólido sobre os conteúdos abordados. Portanto, incentivar a participação em sala de aula é fundamental para promover o engajamento e o sucesso dos alunos.

A participação em sala de aula com engajamento é fundamental para o processo de aprendizagem. Quando os estudantes estão envolvidos e participam ativamente das atividades, eles têm a oportunidade de construir conhecimento de maneira mais significativa.

Existem algumas estratégias que podem ajudar a promover a participação com engajamento na sala de aula, os alunos desenvolvam o seu aprendizado.

A Educação Continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuirmos direções esperadas a essas mudanças. (Christov, 1998, p. 9)

Criando um ambiente inclusivo: Os professores devem criar um ambiente seguro em que todos os estudantes se sintam confortáveis para compartilhar suas ideias e opiniões. É importante encorajar a diversidade de pensamento e respeitar as diferenças de cada estudante.

Estabelecendo expectativas claras: Os professores devem estabelecer expectativas claras para a participação dos estudantes. Isso pode incluir, incentivar a participação igualitária de todos os alunos e fornecer orientações sobre como contribuir de maneira construtiva.

Fomentando discussões e debates: As discussões e debates em sala de aula proporcionam oportunidades para os estudantes se envolverem ativamente com o conteúdo. Os professores podem utilizar estratégias como perguntas abertas, atividades em grupo e discussões em pequenos grupos para fomentar a participação.

Utilizando tecnologia e recursos multimídia: A tecnologia e os recursos multimídia podem ser poderosos aliados na promoção da participação com engajamento. Os professores podem incorporar vídeos, apresentações interativas, jogos educacionais e outras ferramentas digitais para envolver os estudantes de forma dinâmica.

Oferecendo um feedback constante: É importante fornecer feedback constante e construtivo aos estudantes sobre sua participação em sala de aula. Isso pode ajudá-los a compreender suas próprias habilidades de participação e a melhorar ao longo do tempo.

Promovendo a responsabilidade individual: Os professores podem incentivar os estudantes a assumirem a responsabilidade

por sua própria participação, estabelecendo metas individuais e refletindo sobre seu envolvimento em sala de aula.

Criando atividades práticas e desafiadoras: As atividades práticas e desafiadoras podem motivar os estudantes a se engajarem ativamente com o conteúdo. Os professores podem propor problemas reais, projetos de pesquisa, demonstrações práticas e outras atividades que estimulem os estudantes a aplicarem o conhecimento em situações práticas.

Em resumo, a participação em sala de aula com engajamento é essencial para uma aprendizagem efetiva. Os professores podem utilizar estratégias como criar um ambiente inclusivo, estabelecer expectativas claras, fomentar discussões e debates, utilizar tecnologia, oferecer feedback constante, promover a responsabilidade individual e criar atividades práticas e desafiadoras para promover um engajamento mais ativo dos estudantes.

A experiência em sala de aula foi extremamente enriquecedora. Durante anos, tive a oportunidade de lecionar para diferentes faixas etárias e níveis de ensino, desde o ensino fundamental até o ensino médio.

Na sala de aula, pude aplicar diferentes metodologias de ensino, adaptando-me às necessidades e características dos alunos. Trabalhei com aulas expositivas, atividades práticas, debates em grupo, projetos de pesquisa, entre outras estratégias pedagógicas.

A interação constante com os alunos foi fundamental para o desenvolvimento de um ambiente de aprendizado saudável e participativo. Sempre busquei criar um ambiente acolhedor e seguro, onde os estudantes se sentissem à vontade para fazer perguntas, expressar suas opiniões e desenvolver suas habilidades.

Além disso, tive a oportunidade de lidar com desafios e situações diversas, como alunos com dificuldades de aprendizagem, conflitos entre estudantes, gestão do tempo e avaliação do desempenho dos alunos.

Durante minha experiência em sala de aula, aprendi muito sobre a importância do planejamento das aulas, da flexibilidade para lidar com imprevistos e da constante atualização do conteúdo. Também pude aprimorar minhas habilidades de comunicação, empatia e resolução de problemas.

Posso dizer que minha experiência em sala de aula foi extremamente gratificante. Ver o progresso e o desenvolvimento dos alunos ao longo do tempo é algo que sempre me enche de orgulho e me motiva a continuar buscando a excelência na educação.

Participativa: uma sala de aula participativa é aquela em que os estudantes são ativamente envolvidos no processo de aprendizagem, sendo incentivados a compartilhar suas opiniões, fazer perguntas e participar de atividades práticas.

Gestão: refere-se à forma como a sala de aula é organizada e administrada pelo professor, envolvendo o planejamento das atividades, distribuição de tarefas, controle de comportamento e avaliação do progresso dos estudantes.

Aprendizagem: a sala de aula é um ambiente de aprendizagem, onde os estudantes adquirem conhecimentos, habilidades e competências necessárias para seu desenvolvimento intelectual e pessoal.

Engajamento: um ambiente de sala de aula engajado é aquele em que os estudantes estão motivados e interessados em participar das atividades, se envolvendo ativamente na busca pelo conhecimento e na realização das tarefas propostas.

Sala de aula: é o espaço físico onde ocorrem as atividades educacionais, sendo um local de interação entre professores e estudantes, onde ocorre a troca de conhecimento e o desenvolvimento das habilidades necessárias para a formação dos estudantes.

Experiência: a sala de aula proporciona uma experiência de aprendizagem para os estudantes, onde eles vivenciam situações práticas, interagem com colegas e professores, desenvolvem habilidades de trabalho em equipe, resolução de problemas e adquirem conhecimentos que contribuirão para sua formação acadêmica e profissional.

CONCLUSÃO

Uma gestão de sala de aula envolve uma série de aspectos importantes, tais como: Estabelecer regras e procedimentos claros: definir expectativas e limites claros para o comportamento dos alunos, estabelecendo regras de conduta e procedimentos para atividades específicas.

Criar um ambiente de aprendizado seguro e acolhedor: proporcionar um ambiente onde os alunos se sintam seguros para expressar suas opiniões e cometer erros, encorajando a participação ativa e o respeito mútuo.

Estabelecer uma rotina eficaz: criar uma estrutura organizada e previsível, com uma rotina diária que permite que os alunos saibam o que esperar e se sintam mais seguros e confiantes.

Monitorar o comportamento dos alunos: estar atento ao comportamento dos alunos, identificando eventuais problemas de disciplina e intervindo de forma adequada para manter um ambiente de aprendizado produtivo e positivo.

Promover a participação e engajamento dos alunos: incentivar a participação

dos alunos nas atividades escolares, criando oportunidades para que eles se envolvam ativamente e se sintam motivados a aprender.

Fomentar a comunicação efetiva: estabelecer uma comunicação clara e aberta com os alunos, pais e colegas de trabalho, facilitando o diálogo e resolvendo problemas de forma colaborativa.

Adaptar-se às necessidades individuais dos alunos: reconhecer e responder às diversas necessidades dos alunos, adaptando a abordagem de ensino e o conteúdo para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver.

Gerenciar e utilizar recursos de forma eficaz: gerir o tempo, o espaço e os recursos disponíveis de forma eficiente, maximizando o aprendizado e proporcionando um ambiente bem estruturado.

Em suma, uma gestão eficaz de sala de aula envolve a criação de um ambiente de aprendizado positivo e seguro, estabelecendo regras e procedimentos claros e fomentando a participação e engajamento dos alunos, para assim promover um ambiente propício para o sucesso acadêmico e o desenvolvimento pessoal de cada aluno.

A gestão em sala de aula e a gestão da aprendizagem e engajamento são fatores essenciais para o sucesso educacional dos alunos. A sala de aula é um ambiente complexo, com uma diversidade de alunos, cada um com suas necessidades e estilos de aprendizagem. Uma boa gestão em sala de aula é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem positivo, seguro e acolhedor.

Através de uma gestão eficiente, o professor consegue estabelecer regras claras, manter a disciplina e promover a participação ativa dos alunos nas atividades. Além disso, uma boa gestão em sala de aula também permite que o professor identifique e responda às necessidades específicas de cada aluno, oferecendo suporte individualizado quando necessário.

Mas a gestão em sala de aula não se limita apenas à organização e disciplina. Ela também está intrinsecamente ligada à gestão da aprendizagem e engajamento dos alunos. Uma boa gestão da aprendizagem envolve o planejamento de atividades adequadas ao nível de conhecimento e habilidades dos alunos, o uso de recursos e materiais didáticos relevantes e o fornecimento de feedback constante sobre o desempenho dos alunos.

Por sua vez, o engajamento dos alunos é essencial para o processo de aprendizagem. Quando os alunos estão engajados, eles estão mais motivados, participam mais ativamente nas aulas, têm maior interesse em aprender e consequentemente alcançam melhores resultados acadêmicos.

Portanto, a conclusão é que a gestão em sala de aula e a gestão da aprendizagem e engajamento são aspectos fundamentais para o sucesso educacional dos alunos. Quando esses aspectos são adequadamente planejados e implementados, os alunos têm a oportunidade de desenvolver seu potencial máximo, adquirir conhecimentos e competências relevantes e se tornar cidadãos críticos e participativos na sociedade.

A gestão em sala de aula é fundamental para promover um ambiente propício ao aprendizado. Uma gestão participativa, que envolva os estudantes no processo de decisão e organização, é ainda mais eficaz, pois estimula a autonomia, responsabilidade e engajamento dos alunos.

Uma gestão participativa envolve a criação de um ambiente democrático, no qual os estudantes têm voz ativa nas atividades e na tomada de decisões. Essa abordagem permite que os alunos se sintam mais motivados e conectados com o processo de aprendizagem, pois se sentem parte integrante desse processo.

A gestão participativa também promove o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a cooperação, o respeito mútuo e a função social, pois estimula a colaboração entre os alunos e o senso de responsabilidade sobre o bem-estar coletivo.

Além disso, a gestão participativa favorece o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico, pois incentiva a participação ativa dos estudantes na resolução de problemas e na construção do conhecimento. Por meio de discussões, debates e projetos em grupo, os alunos têm a oportunidade de expressar suas ideias, ouvir diferentes perspectivas e construir aprendizados significativos.

No entanto, é importante que o professor exerça um papel de facilitador nesse processo, orientando e mediando as atividades, para garantir a efetividade da gestão participativa. O professor deve estabelecer limites e regras claras, além de proporcionar suporte e orientação aos estudantes, para que desenvolvam uma maior autonomia e responsabilidade.

Em suma, a gestão em sala de aula é fundamental para criar um ambiente propício à aprendizagem, e a gestão participativa é uma abordagem eficaz para promover a autonomia, responsabilidade e engajamento dos alunos. Através dessa abordagem, é possível proporcionar uma educação mais significativa, centrada no protagonismo dos estudantes, no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e no pensamento crítico.

REFERÊNCIAS

I. NASCIMENTO, Francimária Santana de Sousa. Gestão Escolar: A importância da

gestão democrática e participativa nas escolas públicas brasileiras. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 09, Vol. 07, pp. 75-83. Setembro de 2020.ISSN:24480959,Linkdeacesso:https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/esc olas-publicas, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/escolas-publicas II. https://educacao.imaginie.com.br/gestao-participativa-na-escola/ YASMINE DINIZ, Bacharel em Direito. Graduanda de Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais. III. CARNEIRO, Moaci Alves. LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo;

20. Edição; Petrópolis RJ: Vozes, 2012. 581 p.

DOURADO, Progestão Módulo II: Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar. Brasília: CONSED, 2001 126 p.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. rev. ampl. Goiânia: Livros MF, 2008.

LÜCK, Heloisa. A gestão participativa na escola. Petrópolis, RJ: 9 ed. Vozes, 2011, 125 p.

BNCC FÁCIL, Moaci Alves Carneiro, Editora Vozes, ISBN-139788532663931, ISBN 8532663931, Edição 1 / 2020

CARNEIRO, M. A. O Nó do Ensino Médio. 4. ed. Petrópolis: Vozes Ltda, 2015. v. 1. 304p.

A GESTÃO PARTICIPATIVA NA ESCOLA PÚBLICA: TENDÊNCIAS E

PERSPECTIVAS.REVISTA CIENTÍFICA ELETÔNICA DE PEDAGOGIA – ISSN: 1678-300,http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/SU3onzBiYiLUhza_2013- 6-28-15-24-32.pdf

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. 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.

https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/

EDUCAÇAO NO BRASIL - 4ªED. (2011), AUTOR: Anisio Teixeira, EDITORA:

UFRJ | ISBN: 9788571083622

Ferreira, Naura Syrian Carapeto/ Gestão e Organização Escolar, Curitiba; IESDE, BRASIL, S.A., 2009.

O Diálogo Entre o Ensino e a Aprendizagem, janeiro 2000, Edição Português, por Telma Weisz (Autor), EDITORA ATICA.

LAGAR, Fabiana; SANTANA, Bárbara Beatriz de;

DUTRA, Rosimeire.

Conhecimentos Pedagógicos para Concursos Públicos. 3. ed. – Brasília: Gran Cursos, 2013.

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php/conteudo/JoséCarlosLibâneo/criador

ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA; Teoria e Práctica; Por José Carlos

Libâneo, 1ªedição: 2001 e 5ª edição: 2004, Editora Alternativa.

CHRISTOV, L. H. S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In:Guimarães AA et al. O coordenador pedagógico e a educação continuada. São Paulo: Loyola, 1998.

FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação, 4a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. XXII. _____ Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____ Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____ Pedagogia do Oprimido, 9a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____ e FAUNDEZ, Antonio. Por uma Pedagogia da Pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREUD, Sigmund. Cinco Lições de Psicanálise. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

GAIARSA, José Ângelo. Sobre uma Escola para o Novo Homem, 2ª ed. São

Paulo: Editora Gente, 1995.

GANDIN, Danilo. A Prática do Planejamento Participativo na Educação. Porto Alegre: UFRGS, 1991. (Petrópolis, RJ: Vozes, 1995)

GEHRKE, Marcos, ZANETTI, Maria A. e SCHWENDLER, Sonia F. (org.). Formação de Educadoras e Educadores: o Planejamento na Alfabetização de Jovens e Adultos. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2003

VASCONCELLOS, Celso dos S. (In)Disciplina: Construção da Disciplina

Consciente e Interativa em Sala de Aula e na Escola, 18ª ed. São Paulo: Libertad, 2012a.

_____ (In)Disciplina: problema de gestão da sala de aula ou de auto-organização dos alunos? In: Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula, 12a ed. São Paulo: Libertad, 2012b.

_____ Construção do Conhecimento em Sala de Aula, 18a ed. São

Paulo: Libertad, 2012c.

_____ Currículo: A Atividade Humana como Princípio Educativo, 3ª ed. São Paulo: Libertad, 2012d.

_____ Indisciplina e Disciplina Escolar: fundamentos para o trabalho docente, 2ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2012e.

_____ Para onde vai o Professor - Resgate do Professor como Sujeito de Transformação, 12a ed. São Paulo: Libertad, 2012f.

_____ Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico, 23ª ed. São Paulo: Libertad, 2012g.

_____ Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 9, p. 33-58.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FOMENTANDO A DIVERSIDADE NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

LÍVIA LUCIANA DO PRADO

RESUMO

A educação inclusiva é um paradigma educacional que promove a igualdade de oportunidades para todas as crianças, independentemente de suas diferenças individuais. Este artigo explora os princípios da educação inclusiva, sua importância na sociedade e como ela contribui para o desenvolvimento de alunos com diversas necessidades. Também examinamos as diferentes categorias de deficiências e os desafios associados à implementação da educação inclusiva. Conclui enfatizando a necessidade contínua de promover a diversidade e a inclusão nas escolas.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva; Diversidade; Deficiências; Igualdade de Oportunidades; Sociedade Inclusiva.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é muito mais do que um conceito educacional; é um compromisso com a igualdade, a diversidade e a justiça social. Ela desafia a noção tradicional de educação, que frequentemente segregava alunos com deficiências em escolas separadas, privando-os do direito fundamental de aprender lado a lado com seus pares. Nesta introdução, vamos explorar mais profundamente o conceito e a importância da educação inclusiva.

A educação inclusiva parte do princípio fundamental de que todas as crianças, independentemente de suas diferenças individuais, têm o direito inalienável à educação de qualidade. Ela se baseia em princípios de equidade e diversidade, confirmando que cada aluno é único em sua maneira de aprender e que as escolas devem se adaptar para atender às suas necessidades individuais.

Esse paradigma educacional não apenas visa integrar alunos com deficiências, mas também valorizar e respeitar a diversidade em todas as suas formas, incluindo raça, gênero, orientação sexual e origem étnica. Através da educação inclusiva, busca-se criar ambientes de aprendizagem que celebrem as diferenças e promovam a compreensão mútua.

No decorrer deste artigo, examinaremos mais profundamente os princípios da educação inclusiva, suas características e benefícios, bem como os desafios que enfrentam em sua implementação. Além disso, discutiremos a metodologia utilizada para embasar nossas análises e apresentaremos um referencial teórico sólido que respalda nosso argumento em favor da educação inclusiva. Por fim, concluímos destacando a importância contínua de promover a diversidade e a inclusão nas instituições educacionais, visando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

DESENVOLVIMENTO

A educação inclusiva é, em essência, uma resposta ao histórico de segregação que permeou muitos sistemas educacionais por décadas, onde alunos com deficiência eram frequentemente isolados em escolas especiais ou salas separadas. Essa segregação não apenas reforçava o estigma e a exclusão, mas também limitava o acesso desses alunos a oportunidades educacionais de qualidade. A educação inclusiva procura romper com essa tradição prejudicial.

Uma das bases da educação inclusiva é igualdade de oportunidades. Isso significa que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, deficiências, origens étnicas, culturais ou sociais, devem ter a mesma oportunidade de receber uma educação de qualidade. Para atingir esse objetivo, é necessário adaptar o ambiente educacional para atender às necessidades individuais de cada aluno.

Essa adaptação vai muito além de fornecer rampas de acesso para cadeiras. Envolver a personalização do ensino, a oferta de recursos e apoio específico, a eliminação de barreiras de comunicação, a formação de professores para lidar com a diversidade e a promoção de práticas inclusivas em sala de aula. Além disso, a educação inclusiva valoriza e celebra a diversidade como um ativo, confirmando que cada aluno traz consigo experiências e perspectivas únicas que podem enriquecer o ambiente educacional.

A implementação da educação inclusiva não é isenta de desafios. Solicita investimentos em formação de professores, infraestrutura adequada e políticas educacionais inclusivas. No entanto, os benefícios são inegáveis. Alunos com deficiência têm a oportunidade de aprender em um ambiente mais natural e integrado, enquanto os demais alunos aprendem a respeitar e valorizar a diversidade.

Além disso, a educação inclusiva prepara todos os alunos para uma sociedade mais inclusiva, onde todos têm um lugar e pontos positivos para o bem comum. Ao promover a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade, a educação inclusiva não é apenas um modelo educacional, mas um ideal que reflete os valores de justiça, respeito e igualdade que muitas socieda-

des já alcançaram.

Como aponta Mittler (2003 p.16):

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão.

METODOLOGIA

Para compreender os princípios da educação inclusiva e suas implicações, realizamos uma pesquisa bibliográfica. Exploramos textos e teorias relevantes sobre o assunto, incluindo a Declaração de Salamanca de 1994, que define os princípios da educação inclusiva.

Essa abordagem envolve uma exploração de textos e teorias relevantes relacionadas ao tema da educação inclusiva. Entre as fontes e documentos fundamentais que podem ser explorados, destaca-se a "Declaração de Salamanca de 1994".

A Declaração de Salamanca estabeleceu princípios fundamentais que orientam a promoção da educação inclusiva em nível global. Alguns desses princípios incluem:

Valorização da diversidade: A Declaração de Salamanca autoriza a diversidade como um ativo a ser valorizado, em vez de uma limitação. Ela destaca a importância de criar ambientes educacionais que atendam às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas características individuais.

Igualdade de oportunidades: O documento enfatiza o direito de todas as pessoas à igualdade de oportunidades educacionais. Isso significa que a educação inclusiva busca garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas necessidades especiais.

Participação ativa: A Declaração de Salamanca destaca a importância da participação ativa de todos os alunos em ambientes educacionais comuns. Isso implica que a segregação e a exclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais devem ser superadas.

Atendimento às necessidades individuais: A educação inclusiva regularmente que as necessidades de cada aluno são únicas. Portanto, os sistemas educacionais devem ser flexíveis e adaptáveis para atender às necessidades de maneira personalizada.

Colaboração e apoio: A Declaração de Salamanca enfatiza a importância da colaboração entre professores, famílias, comunidades e profissionais de apoio para garantir o sucesso da educação inclusiva.

Esses princípios são cruciais para compreender o contexto e as diretrizes que orientam a educação inclusiva. Ao realizarmos essa pesquisa, foi possível aprofundar a compreensão desses princípios, bem como explorar as implicações práticas da implementação da educação inclusiva no cenário educacional. Além da Declaração de Salamanca, existem muitos outros textos e teorias que defendem para a base teórica da educação inclusiva, permitindo uma análise aprofundada desse importante tema educacional.

TEÓRICO REFERENCIAL

A Declaração de Salamanca (1994) definiu a educação inclusiva como um direito fundamental e enfatizou a importância de atender às necessidades de todos os alunos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) no Brasil distribuiu diretrizes para a inclusão educacional de pessoas com deficiência.

Mantovani (2003) enfatiza os porquês e como fazer a educação inclusiva, destacando sua relevância para uma sociedade mais justa.

A Constituição Federal do Brasil, em seu Artigo 208, inciso III, estabelece a obrigatoriedade de atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Isso ressalta a importância do compromisso do sistema educacional brasileiro com a inclusão e a garantia de igualdade de acesso à educação para todos os cidadãos

CONSTITUIÇÃO FEDERAL E LEGISLAÇÃO PERTINENTE

A Constituição Federal do Brasil de 1988, em seu Título VII, da Ordem Social, traz dispositivos que estabelecem direitos e garantias relacionados à educação inclusiva e ao atendimento especializado às pessoas com deficiência. Os principais artigos são:

Artigo 208, incisos III, IV e V: O Artigo 208 da Constituição Federal preconiza o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Além disso, estabelece que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é um direito público e subjetivo. Enfatizamos também o acesso de todos, independentemente de suas condições, aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, de acordo com suas capacidades.

Artigo 227, inciso II e parágrafos: O

Artigo 227 da Constituição Federal trata da proteção à infância e à adolescência, incluindo pessoas com deficiência. Ele determina a criação de programas de prevenção e atendimento especializado para indivíduos com deficiências físicas, sensoriais ou mentais. Além disso, destaca a importância da integração social do adolescente com deficiência, incluindo treinamento para o trabalho e a convivência, bem como a eliminação de preconceitos e obstáculos especiais. O parágrafo 2º do mesmo artigo estabelece a necessidade de a lei dispor sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo para garantir o acesso adequado às pessoas com deficiência.

LEGISLAÇÃO COMPLEMENTAR

Além da Constituição Federal, outras legislações brasileiras fortalecem o compromisso do país com a inclusão e a garantia de direitos às pessoas com deficiência:

Lei nº. 10.172/01 - Plano Nacional de Educação: Esta lei aprova o Plano Nacional de Educação e estabelece diretrizes para a educação das pessoas com deficiência. O plano contém 27 objetivos e metas que visam expandir a oferta de atendimento educacional especializado, desenvolver programas educacionais em parceria com áreas de saúde e assistência social e promover a educação continuada dos professores.

Lei nº. 7.853/89 - Apoio às Pessoas com Deficiência: Esta lei dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, garantindo o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais, incluindo medidas de integração social, prevenção e atendimento especializado.

Lei nº. 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): O ECA estabelece que crianças e adolescentes com deficiência têm direito a atendimento especializado, reforçando a importância da proteção integral desses indivíduos e a garantia de seus direitos fundamentais.

A legislação brasileira, alinhada com a Convenção, garante o direito de todas as pessoas com deficiência de frequentar a escola em qualquer nível de ensino. Isso significa que não apenas o acesso à educação é garantido, mas também o direito de permanência e participação ativa na vida escolar. No entanto, a legislação que, em muitos casos, é necessário oferecer um atendimento educacional especializado para que os alunos com deficiência possam atingir seu pleno potencial.

O atendimento educacional especializado (AEE) é uma parte essencial do processo inclusivo. Esse atendimento deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, o que significa que os alunos com deficiência devem ser matriculados em escolas comuns, onde têm a oportunidade de conviver com colegas que não têm deficiência. Essa convivência não apenas beneficia os alunos com deficiência, mas também contribui para a conscientização e a educação de todos os alunos sobre a diversidade.

No entanto, a AEE confirma que, em alguns casos, pode ser necessário um suporte adicional. Nesses casos, os alunos têm o direito de serem atendidos no contrato em aulas ou instituições específicas que têm como objetivo fornecer recursos, terapias e materiais para ajudar o estudante a ter um bom desempenho na escola comum. É importante destacar que o AEE não é um ensino separado, mas sim um complemento ao ensino regular, projetado para atender às necessidades individuais de cada aluno com deficiência.

A legislação brasileira sobre educação inclusiva visa, portanto, criar um ambiente em que a inclusão seja uma norma, e a diversidade seja valorizada. Ela reconhece que a diversidade é uma riqueza que enriquece a sociedade como um todo, e que a educação é um dos principais meios para promover a igualdade de oportunidades e a participação ativa de todas as pessoas, independentemente de suas diferenças e deficiências.

DECLARAÇÕES INTERNACIONAIS

A Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca são dois documentos internacionais que desempenharam um papel significativo no avanço da educação inclusiva em todo o mundo, inclusive no Brasil.

A Declaração Mundial de Educação para Todos foi adotada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Este documento estabeleceu compromissos globais para melhorar a educação em todo o mundo, com o objetivo de atender às necessidades de aprendizagem de todas as pessoas. Foi nessa declaração que o princípio da "Educação para Todos" foi devidamente estabelecido, destacando a importância de oferecer oportunidades de educação de qualidade a todas as pessoas, independentemente de suas condições sociais, econômicas ou de deficiência.

A Declaração de Salamanca, por sua vez, foi um passo fundamental na promoção da educação inclusiva. Ela foi adotada durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, em 1994. Esta declaração reforçou o compromisso com a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional regular. Ela defendeu a ideia de que todas as escolas deveriam acolher uma diversidade de alunos, atendendo às necessidades individuais e oferecendo suporte para garantir que todos tenham acesso

a uma educação de qualidade.

O Brasil, ao aderir a essas declarações internacionais, compromete-se com a construção de um sistema educacional inclusivo. Isso significa que o país concorda com os princípios fundamentais de igualdade de acesso à educação e de valorização da diversidade. Os compromissos reforçados nessas declarações se refletem nas políticas educacionais do Brasil, incluindo a legislação que garante o direito à educação de qualidade para todas as pessoas, independentemente de suas necessidades especiais.

Essas declarações são prestadas como um guia importante para orientar a implementação da educação inclusiva no Brasil e em muitos outros países. Eles destacam a importância de criar ambientes educacionais que atendam às necessidades de todos os alunos e promovam uma sociedade mais justa e igualitária. Como resultado, o Brasil tem trabalhado continuamente para criar escolas mais inclusivas e proporcionar oportunidades educacionais para todas as pessoas, contribuindo para uma sociedade mais justa e equitativa.

CAUSAS E PREVENÇÃO DE DEFICIÊNCIAS

As deficiências podem ser decorrentes de uma variedade de causas, incluindo fatores genéticos, complicações durante a gestação, doenças infantis e acidentes. Abaixo, listamos algumas das possíveis causas das deficiências nas diferentes fases da vida:

Causas pré-natais:

Problemas genéticos.

Uso de medicamentos pela mãe durante a gravidez.

Tentativas de aborto mal-sucedido.

Perdas de sangue durante a gestação.

Crises de hipertensão.

Causas perinatais:

Problemas de proteção no momento do parto.

Cordão umbilical enrolado no pescoço do bebê.

Causas pós-natais:

Parada cardíaca.

Infecções hospitalares.

Meningite ou outras doenças infecto-contagiosas.

Incompatibilidade sanguínea entre o bebê e a mãe (Rh negativo).

Traumatismo craniano causado por quedas graves, entre outros.

A prevenção das deficiências envolve medidas como:

Acompanhamento médico pré-natal:

Fornecimento de infraestrutura adequada nos berçários para recém-nascidos.

UTI neonatal para bebês em risco de vida.

Ações de assepsia para evitar infecções hospitalares.

Vacinação contra doenças como poliomielite e rubéola.

Treinamento de pessoal para resgatar vítimas de acidentes.

Medidas de segurança no trânsito, no ambiente de trabalho e na prática esportiva para prevenir acidentes.

CARACTERIZAÇÃO DAS DEFICIÊNCIAS E DIFICULDADES NA ESCOLA

DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Caracterização: A deficiência auditiva pode variar de perda auditiva parcial a total e pode ser congênita ou adquirida. As pessoas com deficiência auditiva podem ter dificuldade em ouvir filhos, incluindo a fala.

Dificuldades na Escola: Alunos com deficiência auditiva podem enfrentar desafios na comunicação e sem acesso às informações. Eles podem precisar de intérpretes de língua de sinais, legendas em aulas gravadas e dispositivos de assistência auditiva para acompanhar as aulas e interagir com colegas.

DEFICIÊNCIA FÍSICA

Caracterização: A deficiência física engloba uma ampla variedade de condições que afetam a mobilidade, a progressão motora ou a fala. Pode ser causada por lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas ou malformações congênitas.

Dificuldades na Escola: Alunos com deficiência física podem superar obstáculos modernos, como falta de rampas de acesso ou banheiros adaptados. Além disso, podem ser necessários equipamentos especializados, como cadeiras de rodas ou andadores, e suporte para locomoção dentro da escola.

DEFICIÊNCIA MENTAL

Caracterização: A deficiência mental é caracterizada por um funcionamento intelectual geral abaixo da média, com limitações em áreas de adaptação social. Pode variar de nível a profundo.

Dificuldades na Escola: Alunos com deficiência mental podem enfrentar desafios na aprendizagem acadêmica, na comunicação e na interação social. Eles podem precisar de adaptações curriculares, estratégias de ensino diferenciadas e suporte individualizado para alcançar seu potencial máximo.

DEFICIÊNCIA VISUAL

Caracterização: A deficiência visual envolve a perda ou redução das funções visuais. Pode ser cegueira total ou baixa visão.

Dificuldades na Escola: Alunos com deficiência visual podem enfrentar dificuldades na leitura de materiais impressos e no acesso a informações visuais. Eles precisam de recursos como textos em Braille, audiodescrição e tecnologias assistivas, como leitores de tela, para participar efetivamente das atividades escolares.

DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA

Caracterização: A deficiência múltipla é a associação de duas ou mais deficiências, que podem incluir deficiências intelectuais, físicas, sensoriais, entre outras.

Dificuldades na Escola: Alunos com deficiência múltipla enfrentam desafios complexos, pois suas necessidades podem ser variadas e interligadas. Eles necessitam de um suporte multidisciplinar, incluindo terapeutas, professores especializados e equipamentos adaptados para atender às suas necessidades específicas.

É importante ressaltar que as dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência na escola podem ser superadas com a adoção de estratégias pedagógicas inclusivas, adaptações curriculares e um ambiente escolar acolhedor. A promoção da educação inclusiva visa garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolvam plenamente, independentemente de suas diferenças individuais.

TORNANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: BOAS PRÁTICAS PARA RECEBER ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Receber um aluno com deficiência em um ambiente escolar requer planejamento, sensibilidade e ações específicas para garantir uma educação inclusiva e de qualidade. Aqui estão algumas etapas e considerações importantes para receber e atender um aluno com deficiência:

Avaliação das necessidades individuais: Antes de tudo, é crucial realizar uma avaliação das necessidades individuais do aluno. Isso envolve entender o tipo de deficiência, o grau de impacto nas atividades diárias e quais recursos ou apoios são necessários.

Comunicação com a família: Envolver a família do aluno é fundamental. Eles fornecem informações valiosas sobre as necessidades e preferências do aluno, bem como oferecer apoio contínuo para o sucesso do aluno na escola.

Adaptações no ambiente físico: Certifique-se de que o ambiente escolar seja acessível e seguro para o aluno. Isso pode incluir rampas, banheiros adaptados, salas de aula com móveis ajustáveis e outras adaptações possíveis.

Adaptação do currículo: Faça adaptações no currículo escolar, quando necessário, para garantir que o aluno tenha acesso ao conteúdo de ensino. Isso pode envolver modificações em materiais didáticos, avaliações e métodos de ensino.

Inclusão social e interativa: Promova a inclusão social e interativa do aluno com deficiência. Encoraje a interação com os colegas, a participação em atividades extracurriculares e a construção de relacionamentos saudáveis.

Acompanhamento contínuo: Monitore regularmente o progresso do aluno e faça ajustes no plano de apoio conforme necessário. A colaboração entre professores, terapeutas, pais e outros profissionais é fundamental.

Conscientização e sensibilização: Promova a conscientização sobre a importância da inclusão e a sensibilização de toda a comunidade escolar, a fim de criar um ambiente acolhedor e respeitoso.

Receber um aluno com deficiência na escola é um compromisso com a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade. Com a devida preparação e suporte, é possível criar um ambiente educacional inclusivo onde todos os alunos possam prosperar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa, tivemos a oportunidade de explorar e destacar o processo de integração escolar, identificando as particularidades das diversas deficiências, suas origens e necessidades, entre outros aspectos. A legislação que promove a inclusão determina que todas as crianças sejam matriculadas na rede de ensino regular, sem exceção. Portanto, é imperativo garantir e respeitar esse direito, proporcionando uma educação de alta qualidade.

Nossa trajetória em direção a uma educação inclusiva, baseada na plena cidadania global e livre de preconceitos que valorizam as diferenças, deve continuar. Embora enfrentemos diversos desafios, não podemos desanimar, pois a verdadeira inclusão

depende da contribuição de cada um de nós.

Para que esse processo de inclusão se concretize, é essencial que os professores e toda a equipe escolar recebam uma formação contínua, garantindo a entrega de uma educação de qualidade que atenda às necessidades específicas dos alunos. Portanto, a escola só cumprirá seu papel inclusivo ao promover a diversidade e nivelar as oportunidades, adotando um currículo dinâmico e flexível, suscetível à expansão, que busca atender a todos os alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Unesco. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial (1994).

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

MANTOVAN, Maria Tereza Eglér. "Educação Inclusiva: O que é? Por quê? Como fazer?".

MITTLER, Peter. “Educação Inclusiva: Contextos Sociais”.

A CRIANÇA COM SÍNDROME DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA PÚBLICA

LOURDES DAS GRAÇAS MOTA LEITE

RESUMO

A proposta de inserção da criança autista na escola pública, a décadas passa por diferentes desafios para ser efetivamente concretizada e por si só. O paradigma da inclusão enfrenta muitos desafios para ser implantado no ensino público. Referindo-se a estudantes com autismo essa problemática amplia sua dimensão, por se tratar de um transtorno com considerável nível de complexidade pela ciência, deixando vários pontos relevantes sem esclarecimentos, dispondo de pouco conhecimento em seu manejo e professores não preparados para incluir esses estudantes no ensino público regular. Entretanto, a inclusão é um processo irreversível, é fato também que o autismo é um transtorno mais recorrente do que se pensava até pouco tempo. A inclusão do aluno autista implica em personificar o ensino de modo a oferecer e propor estratégias diferenciadas para um ensino significativo e personalizado, pautado nas competências do currículo de modo a atender as necessidades individuais dos estudantes portadores do espectro autista.

Palavras-chave: Escola Pública, Autismo; Inclusão.

INTRODUÇÃO

Historicamente os grupos minoritários, que ainda vivem na invisibilidade, buscam fortemente por direitos que garantam a igualdade e equidade da pessoa com deficiência, para que deixem de ser excluídos e marginalizados. A educação é um direito inalienável previsto desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos reforçado por outras convenções internacionais, bem como, pela legislação nacional, sobretudo, pela Constituição Federal de 1988.

Uma proposta de educação para todos com a universalização do ensino em todas as esferas sociais e geográficas implica na escola inclusiva com uma visão homogênea e acolhedora acerca dos diferentes estudantes. Infelizmente, grande parte das escolas ainda enxergam os alunos como indivíduos iguais, sem características peculiares e únicas, negam a diversidade dos alunos, negam também as diferenças e a diversidade enquanto valor humano e não consideram que cada sujeito é único, com sua própria identidade e história, consequentemente ignorando as necessidades individuais de cada um no que tange ao processo de escolarização.

Uma escola que se compromete em ser inclusiva deve ser antes de tudo democrática. Democrática tanto no seu aspecto administrativo no que trata do respeito às decisões tomadas coletivamente pelos sujeitos que nela vivenciam experiências de aprendizagem e socialização, sobretudo, nas relações entre estudantes e professores, assim como a relação dos estudantes com seus iguais e também com a equipe gestora que devem por sua vez, primar pelo diálogo e pelo espírito crítico, o que só é possível num ambiente democrático em que exista a aceitação das diferenças de forma clara, onde todos são acolhidos e respeitados dentro de suas especificidades, potencialidades e fragilidades.

Se a escola por si só já tivesse internalizado esses princípios de forma efetiva e radical, a inclusão não seria compreendida como algo utópico ou vista como um grande desafio quase impossível de ser superado pelas escolas de ensino comum. E dentre as principais deficiências apresentadas pelos discentes, certamente o autismo com todas as suas etiologias, atualmente representado pela sigla TEA – Transtorno do Espectro Autista que representa os transtornos que mais suscitam dúvidas e receios entre os professores. Isso acontece por três principais motivos:

No decorrer do tempo, grande parte dos estudantes autistas foram atendidos em instituições especializadas, portanto, essa inserção no ensino regular é algo relativamente novo em comparação a outros grupos de crianças com outros tipos de deficiências.

De forma geral, o objetivo do trabalho é compreender o autismo com todas as suas etiologias e singularidades dentro do contexto da inclusão, abordar os princípios que norteiam o paradigma da inclusão, refletir sobre alguns problemas que podem inviabilizar o processo inclusivo e propor possíveis caminhos que contribuam de alguma forma para o sucesso da inclusão.

A metodologia adotada para o desenvolvimento desse artigo é a pesquisa de revisão bibliográfica, a luz dos esclarecimentos suscitados pela temática abordada. Para tanto, este artigo discorre-se sob o prisma de conhecimento a partir de uma perspectiva humanística e social em que se evidencia a importância de respeitar e atender o aluno autista considerando suas características como especificidades e não como problemas insolucionáveis.

No primeiro capítulo são abordados os fundamentos da inclusão escolar que estão presentes em documentos internacionais e oficiais de âmbito nacional que tratam especificamente da democracia, da valorização da diversidade humana em sua dimensão social e cultural e da heterogeneidade que legitima a escola como uma esfera social que

deve ser democrática e acessível a todos, inclusive, para os alunos autistas.

CAPÍTULO I

1 DIRETRIZES INTERNACIONAIS SOBRE INCLUSÃO

Os fundamentos da educação especial são alicerçados pela legislação nacional, mas tem suas raízes fincadas também nas diferentes conferências internacionais ocorridas ao longo do tempo. As conferências internacionais sempre tiveram um papel muito claro de ser um documento de intenções em que vários países se comprometem a seguir as diretrizes analisadas e discutidas pelos países membros.

Portanto, os direitos humanos já citados na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1.948 foram afirmados e complementados pela constituição de vários países. A universalização do ensino não se deu por acaso, assim como as políticas de inserção social e escolar das pessoas com deficiência preconizadas posteriormente pela carta magna e pela LDB/96.

Ou seja, tanto os tratados internacionais com seus documentos quanto à legislação do país trazem o mesmo discurso. O discurso de amparo e proteção às pessoas vulneráveis socialmente. Entre os principais grupos que social e historicamente foram marginalizados e que não tiveram seus direitos reconhecidos estão às pessoas com deficiência.

As primeiras tentativas de construir mecanismos legais para garantir uma educação de qualidade para todos foram lançadas internacionalmente. É pertinente recorrer a tais conferências para se ter uma ideia geral de como a ideia de respeito à diversidade e às diferenças foi pregada em discursos pró-inclusivos e como isso influenciou as políticas inclusivas no Brasil.

Quando a ONU – Organizações das Nações Unidas promulgou a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1.948, ela não fez nenhuma menção específica às pessoas com deficiência, entretanto, subtende-se que o seu texto, mais especificamente seus artigos que tratam de forma ampla e incisiva a vida e a dignidade da pessoa humana contemplem também todos os grupos sociais marginalizados socialmente.

Por outro lado, tais diretrizes contidas na declaração não surtiram efeito imediato, mas foram gradativamente convertidas em leis pelos países membros da ONU, servindo como base para a construção e renovação da Carta Magna de vários países. Embora a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1.948 defenda em seu texto que todos os homens são iguais em direitos, percebeu-se que sua mera formalização como um conjunto de diretrizes de proteção e seguridade social não foi suficiente e não estendeu a todos. Muitas pessoas, em especial, as que apresentavam deficiência continuaram tendo seus direitos negados e não reconhecidos, tal situação culminou no que veio a ser chamado de movimento multiculturalista.

O movimento multiculturalista ocorreu nos anos 60 e 70 nos Estados Unidos, nasceu como um movimento social em defesa dos grupos social e historicamente excluídos. Esses grupos convencionalmente chamados “minorias” abrangiam na verdade grupos sociais e étnicos, muitas vezes, nada pequenos, mas um grande número populacional de pessoas que viviam às margens da sociedade. Esses grupos se mobilizaram e num esforço conjunto reivindicaram direitos até então não adquiridos por estas pessoas.

Nas décadas de 1960 e 1970, ambienta-se o movimento institucional do multiculturalismo, sob o suporte teórico de estudos desenvolvidos pela antropologia culturalista, a qual realiza uma crítica à noção naturalista de raça justificava a supremacia das civilizações europeias. O multiculturalismo surge como um movimento de ideias resultantes de um tipo de consciência coletiva, o qual se opõe a quaisquer formas de centrismos culturais. Seu ponto de partida é a pluralidade de experiências culturais que moldam as relações sociais. Pode-se dizer que a diversidade cultural está no centro de suas preocupações. (FERNANDES, 2011, p.53).

A princípio o movimento social do multiculturalismo não tratava especificamente da educação, mas aborda mais tarde a questão escolar reivindicando o direito à escolarização e se posicionando contra a qualquer tipo de discriminação ou preconceito existente no espaço escolar. Tais movimentos foram fundamentais para a ONU rever seu posicionamento e também suas diretrizes. Diante disso, a organização juntamente com os países membros passa a elaborar documentos, cujas diretrizes atentam para as necessidades das “minorias”.

Nesse contexto, a preocupação com as pessoas com deficiência passa a contar com ações mais efetivas com a colaboração da ONU que passa a promover conferências internacionais que tratam especificamente ou indiretamente das pessoas com deficiência, principalmente no que tange ao acesso e permanência na escola. Dentre as principais convenções, das quais o Brasil é signatário, destacam- se: a Declaração de Jomtien, a Declaração de Salamanca e a Declaração de Guatemala.

A Declaração de Jomtien ocorreu do dia 5 a 9 de abril de 1990 na Tailândia, foi uma conferência realizada com a preocupação de a educação atender a todos, como um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.

O presente documento faz menção à Declaração Universal dos Direitos Humanos em que já constava a educação como um direito inalienável de qualquer pessoa, traz reflexões das décadas passadas, sobretudo nos anos 80, traz um compilado de informações sobre analfabetismo e o número de pessoas sem escolarização ao redor do mundo e reconhece que as crises financeiras de muitos países impossibilitaram a escolarização de milhões de pessoas.

Estas informações elencadas teve o objetivo muito claro de dar ênfase de que a pobreza é de alguma forma resultante da falta de escolarização, consequentemente constroem-se novas propostas; tais diretrizes deveriam ser seguidas e aplicadas pelos países membros para erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino. E independentemente de seu teor liberal, tal conferência trouxe a bandeira de uma educação para todos independentemente das características particulares de cada um, o que veio a beneficiar também as pessoas com deficiência.

No Brasil e em vários outros países membros, tais diretrizes ganhou força de lei e resultou em políticas públicas e ações efetivas que contribuíram de forma significativa para a escolarização do país.

[...] Proclamado na Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, o documento reafirma a educação como um direito de todos, destacando-se como elemento determinante no desenvolvimento social, econômico e cultura, contribuindo para a tolerância e a cooperação internacional. Como signatário do documento, o Brasil comprometeu-se com a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental em dez anos, como metas oficializadas na Lei n° 10.172, de 9 de janeiro de 2011, que institui o Plano Nacional de Educação. (FERNANDES, 2011, p.81).

Ainda que de forma não explícita o documento anteriormente citado voltou-se também para a escolarização das pessoas com deficiência, mas oficialmente e de forma específica essa preocupação se dá por intermédio de outra conferência: a Declaração de Salamanca. A Declaração de Salamanca aconteceu do dia 7 a 10 de junho de 1994 na Espanha, promovido pela UNESCO em parceria com o governo espanhol, a conferência tinha como objetivo: os princípios, a política e a prática em educação especial.

A Declaração de Salamanca contou com mais de trezentos representantes de noventa e dois governos e vinte e cinco organismos internacionais. Não fortuito, é tida como um marco histórico no âmbito da educação especial, porque foi só a partir dela que se constituíram oficialmente as normas para as necessidades educacionais especiais. Foi a partir desse documento que foram lançadas dúvidas também acerca da integração escolar no que tange à sua eficiência e capacidade em promover a inserção social e escolar das pessoas com deficiência.

A partir disso:

"[...] acordou-se a união de esforços em defesa de uma escola única para todas as crianças, independentemente de suas diferenças individuais".

("EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA - Apol - Passei Direto") (FERNANDES, 2011, p.81).

O discurso dessa conferência provocou profundas mudanças na área da educação especial e abriu horizontes para o surgimento do paradigma da inclusão, isso fica evidente em suas diretrizes e conteúdo: equalização de oportunidades para as pessoas com deficiência, atenção às necessidades educacionais especiais no ensino regular, exigência de um ensino de qualidade para essa clientela, serviços externos de apoio, valorização da diversidade humana e das singularidades intrínsecas de cada pessoa, entre outras orientações.

Segundo Sassaki (2003, p. 41): "A inclusão se constituiu em um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos".

Ainda que a ênfase dada na presente conferência tenha sido a deficiência, é pertinente ressaltar que ela tem no bojo de seu discurso, a defesa de uma escola pluralista e democrática, atenta não apenas às possíveis deficiências, mas também a todas as diferenças apresentadas pelo alunado

1.1 FUNDAMENTOS LEGAIS QUE ASSEGURAM A INCLUSÃO

A espinha dorsal que regula as funções do Estado e que estabelece a funcionalidade dos organismos, departamentos e serviços públicos, bem como, o funcionamento da sociedade dando garantia dos direitos coletivos, individuais, sociais e civis de um determinado povo é a carta magna.

A Constituição Federal do Brasil é o documento mais importante do país, mas até ela não foi autossuficiente e capaz em efetivar os direitos de todos os seus cidadãos. Garantir os direitos de todas as pessoas, em especial, aquelas consideradas de grupos socialmente marginalizados demanda toda uma conjuntura política e jurídica voltada para assegurar a inserção social e os direitos inalienáveis do homem.

Por isso, a Carta Magna brasileira de 1988 já apresenta por si só, uma preocupação por parte do Estado no que tange aos direitos de todos os brasileiros, que se estende

também às pessoas com deficiência. Isto é, a Constituição é uma carta de direitos inalienáveis já previstos na Declaração Universal dos Direitos do Homem assim como os elencados em outras convenções internacionais, desta forma todos os capítulos e artigos presentes nela são compilações de outros textos oficiais, constitucionais e republicanos que foram devidamente complementados e adaptados para o contexto da realidade brasileira, aperfeiçoados para o nosso tempo e espaço.

A dignidade humana é o principal fundamento que alicerça o texto constitucional, isso fica expresso logo nos seus primeiros artigos. Especificamente o artigo 3°, em seu inciso I traz um projeto ideal de sociedade na seguinte afirmação:

"construir uma sociedade livre, justa e solidária".

A Constituição Federal também dá a devida atenção à educação através do artigo 205 e nos artigos que o seguem. O artigo 205 traz concepção bem definida de ensino universal muito semelhante àquela pregada pela ONU em suas convenções internacionais:

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

Essa concepção da universalização do ensino fica complementada e reforçada em outro artigo da Constituição Federal: "a igualdade de condições de acesso e permanência na escola". (artigo 206, inciso I). Trazendo tal ordenamento jurídico para o contexto da educação inclusiva, isto significa que não basta inserir a criança com Transtorno do Espectro Autista ou qualquer outra que tem deficiência no ensino comum, essa inserção não pode significar simplesmente e meramente mais um número de matrícula. É necessário assegurar sua efetiva escolarização enquanto um direito e processo inclusivo que também envolve o ensino e a aprendizagem.

2.1 ASPECTOS E DEFINIÇÕES DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Na legislação brasileira, a definição oficial do autismo é encontrada na lei n° 12.764, de 27 de dezembro de 2012, mais especificamente em seu artigo 1°, onde se lê:

deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012).

Segundo Mello (2004), o autismo é uma síndrome que se apresenta por meio de desvios qualitativos referentes à interação social, comunicação e imaginação. Por conta disso, as pessoas que apresentam o Transtorno do Espectro Autista apresentam significativo atraso em no desenvolvimento, mas em contrapartida também pode acontecer de desenvolverem habilidades voltadas para a área musical, atividades manuais e motoras, bem como, para atividades que exigem memória.

Outros autores compartilham do mesmo entendimento, definindo o autismo como uma: "(...) síndrome comportamental com etiologias múltiplas e curso de um distúrbio de desenvolvimento". (GILLBERG, 1990 apud ORRÚ, 2012, p.23).

A Organização Mundial da Saúde - OMS, com base em sua Classificação Internacional de Doenças (CID-10) e a American Psychiatric Association – APA com o Manual Diagnóstico e Estatísticas de Transtornos Mentais (DSM-IV) definiriam o autismo é um comprometimento que provoca danos nas áreas da interação social, comunicação social e comportamento.

Orrú (2012) afirma que até 1.989, a crença era que o autismo ocorria em crianças com menos de três anos de idade, com frequência de quatro casos a cada dez mil nascimentos, com predominância dos casos em meninos, tendo em vista que: de cada quatro crianças que apresentam autismo, três tendem a ser meninos e apernas uma costuma ser menina. De fato, muitas pesquisas atuais indicam que o Transtorno do Espectro Autista acontece em sua maior parte em crianças do sexo masculino e realmente antes dos três anos de idade

Outra questão não totalmente esclarecida a respeito do autismo são seus números de casos na população em geral. A estimativa é que exista no Brasil: "de

75 a 195 mil autistas, baseado na proporção internacional, já que nenhum censo semelhante foi realizado". (ORRÚ, 2012, p.27). Já para Khoury et al., (2014) a proporção é de um autista a cada cem pessoas.

A respeito disso, Farrell (2008) afirma que é muito difícil estimar a prevalência do Transtorno do Espectro Autista, já que não há um ponto de vista em comum entre os diversos estudiosos que pesquisam as características pertencentes ao transtorno. Outro problema é a ausência de um consenso de

quais instrumentos metodológicos são mais apropriados e de quais profissionais são mais especializados em diagnosticar o autismo. Ainda que existam essas contradições, o autor estipula que: "[...] o autismo clássico atinge de 10 a 30 crianças em cada 10 mil, embora o índice para a população que inclui crianças mais velhas e adultos seja mais elevado". (FARRELL, 2008, p.91).

A princípio, pode até parecer que está existindo um aumento de casos de autismo, esse possível aumento dos casos de autismo é em virtude do avanço das pesquisas na área que trazem um maior conhecimento do transtorno em comparação ao passado. Esse conhecimento traz mais eficiência para o diagnóstico e tratamento do Transtorno do Espectro Autista.

A verdade é que sempre existiram muitas pessoas com autismo, o que acontecia é que antes não havia exatidão nos diagnósticos do Transtorno do Espectro Autista. Sem contar que, muitas vezes, o autismo era confundido com outras patologias. Isso acontecia principalmente pelo fato o autismo se apresentar quase sempre associado com outras condições clínicas. Sendo o mais comum sua associação com a deficiência intelectual. "Estima-se que cerca de 50% das pessoas com TEA apresentem algum grau de deficiência intelectual" (KHOURY et al., 2014, p.6).

O autismo é considerado um distúrbio do desenvolvimento de etiologias múltiplas que acarretam o atraso do desenvolvimento. Há diferentes transtornos e quadros clínicos autísticos e a cada um deles é dado um nome diferente por se tratar de síndromes diferentes, mas que por apresentar semelhanças, sobretudo, no que diz respeito à comunicação, interação, fala e o modo peculiar de se comportar e agir acabam integrando a sigla do TEA – Transtorno do Espectro Autista.

Tradicionalmente, os transtornos de natureza autística foram incluídos dentro de duas siglas: TGD e TID. A primeira sigla é significa Transtorno Global do Desenvolvimento da Classificação Internacional de Doenças (CID-10) e a segunda sigla quer dizer Transtorno Invasivo do Desenvolvimento do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-TR).

O CID-10 aponta oito tipos de TGD: Autismo Infantil, Autismo Atípico, Síndrome de Rett, Transtornos Desintegrativo da Infância, Transtorno com Hipercinesia associada a Retardo Mental e Movimentos Estereotipados, Síndrome de Asperger, Outros Transtornos Globais do Desenvolvimento Não Especificadas. Enquanto o DSM-IV-TR descreve cinco tipos clínicos na categoria TID: Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem Outra Especificação.

Ainda que se considerem as subcategorias autísticas presentes nos presentes manuais no uso das siglas TGD e TID, os novos conhecimentos acerca do autismo questionam essas subcategorias e reúnem na sigla TEA, que significa Transtornos do Espectro Autista.

A novidade é que essa sigla não integra todos os transtornos considerados anteriormente autísticos, se limitando apenas a três: Transtorno Autista, Síndrome de Asperger e Transtorno Global ou Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação. Agora nem todos os transtornos inseridos como TGD OU TID na CID- 10 ou no DSM-IV pertencem ao TEA.

Por muito tempo, muitos profissionais da saúde usaram e ainda usam esses manuais para diagnosticar o autismo. Entretanto, tais mudanças fez com que o próprio Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais lançasse em 2.013 uma nova publicação o DSM-V com as devidas adaptações, adotando a sigla TEA, mas considerando quase todos os transtornos da antiga sigla TID, com a exceção do Transtorno de Rett, entendido agora como uma patologia diferenciada.

O Transtorno Autista ou autismo clássico é a patologia registrada primeiramente por Kanner, caracterizado por uma condição clínica que culminam em percas na tríade interação social, comunicação e comportamento.

No que diz respeito à interação social, o que costuma acontecer é que o indivíduo com autismo apresenta indiferença pelo universo e pelas pessoas que estão em sua volta.

No que tange à comunicação os problemas acarretados podem ser verbais e não verbais, os verbais é propriamente o uso adequado da língua oral de acordo com cada contexto, já os não verbais tratam da incompreensão que apresentam em interpretar as feições humanas, os gestos, as expressões corporais e faciais que também demandam a capacidade de se comunicar.

Por fim, o comportamento tende a ser individualista com dificuldade de estabelecer e estreitar laços sociais, apresentando movimentos estereotipados e repetitivos, bem como, apego exagerado à rotina.

A Síndrome de Asperger é um transtorno que recebeu esse nome em referência ao psiquiatra Hans Asperger que descobriu essa patologia. Analisando os registros de Asperger em relação aos de Kanner, percebem-se muitas semelhanças, mas vários autores defendem a tese de que pessoas com síndrome de Asperger não possuem atrasos cognitivos. "Para alguns pesquisadores, as pessoas com síndrome de Asperger são pessoas autistas com nível intelectual e linguístico elevado, mas não existe uma diferença qualitativa em relação aos mais atrasados ou graves". (Rivière, 2004, p.239). Isto é, apresen-

tam inteligência na média ou superior como afirmam alguns, a Síndrome de Asperger também resulta em problemas nas relações interpessoais e afetivas, mas não costuma existir na linguagem e quando existe não costuma ser significativo.

É vista, às vezes como uma forma de autismo em que a criança apresenta um quociente de inteligência dentro de um intervalo normal, mas sua avaliação, diferentemente do autismo, não requer que a criança apresente os mesmos déficits de comunicação. (FARRELL, 2008, p.89).

Por serem em alguns aspectos um pouco diferente do autismo clássico, muitos autores acreditam que a Síndrome de Asperger não apresenta uma natureza autística o suficiente para ser considerada uma forma de autismo. A diferenciação se dá no CID-10 e também no manual DSM-IV que diferencia a Síndrome de Asperger com o quadro clínico clássico de autismo. Os principais motivos disso decorrem em virtude da inteligência normal ou acima da média e também da linguagem que não é tão comprometida.

Porém, Rivière (2004) pondera que o vocabulário aparentemente culto e a forma correta que pessoas com síndrome de Asperger falam tende a surpreender quem está ouvindo, entretanto pode parecer pouco natural para seu ouvinte, sendo inapropriada em algumas circunstâncias. E sintetiza que essas pessoas apresentam:

"(...) capacidades normais de "inteligência impessoal fria", e frequentemente extraordinária em campos restritos". (Rivière, 2004, p.239).

Já o Transtorno Desintegrativo da Infância provoca retrocessos em habilidades previamente já adquiridas pela criança. "As habilidades da criança se deterioram e há comprometimento cognitivo, motor e social. A condição afeta os meninos com mais frequência do que meninas". (FARRELL, 2008, p.89).

Geralmente os pais narram um percurso de desenvolvimento muito semelhante de seus filhos, afirmam que eram crianças aparentemente saudáveis, mas que de repente começaram a apresentar características típicas de um quadro clínico regressivo de desenvolvimento. A regressão é o principal sinal desse transtorno que ocorre posteriormente aos dois anos de idade e antes dos dez. Mas para fechar um diagnóstico é necessário observar pelo menos dois dos cinco critérios apontados por

Rivière (2004, p.240): "1- Linguagem expressiva e repetitiva, 2- Competências sociais e adaptativas, 3- Controle de esfíncteres vesicais e/ou anais, 4- jogo, 5- Destrezas motoras".

Ou seja, ainda que se considere muito de suas características autísticas é uma patologia que não se encaixa em nenhum outro transtorno de natureza autística, em síntese, o desintegrativo da infância que também é conhecido como transtorno global do desenvolvimento reúne muitas características de outros transtornos autísticos e do desenvolvimento. Por essa amálgama de características que se criou essa categoria, como especificação de um quadro clínico de crianças que não se encaixaram em nenhum outro diagnóstico.

Para Rivière (2004) essa categoria de transtorno desintegrativo da infância foi criado por alguns motivos: Primeiramente, existem muitos indivíduos que apresentam quadros clínicos indeterminados que não permitem um diagnóstico preciso. Em segundo lugar outras crianças que apresentam outras patologias não consideradas autísticas apresentam características autistas.

Como foi possível constatar a compreensão do autismo sempre depende de muitas variáveis, não existe consenso nem entre os estudiosos do assunto, muito do que se acreditava antes não se acredita mais, novas descobertas e pesquisas reformulam o saber da área e suscitam a necessidade de se criar e refazer siglas, além da própria natureza complexa dos transtornos autísticos, há de se notar que o autismo não se apresenta de forma igual, variando também de indivíduo por indivíduo por conta das características pessoais de cada um. O importante é estar sempre atento e de prontidão para acompanhar os novos conhecimentos que surgem acerca do assunto tendo em vista que podem ser determinantes para o processo de escolarização e inclusão do aluno autista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões discutidas ao longo do trabalho sempre tiveram em pauta evidenciar a importância de esclarecer mitos e crenças que em nada contribui para o esclarecimento dos transtornos autísticos, sendo necessário enxergar o Transtorno do Espectro Autista a partir de uma visão social e humanística que rompa com a visão determinista e patológica que coloca pessoas autistas como seres antissociais e ineducáveis.

Procurou-se sim abordar as definições e características de ordem patológica, mas também se buscou outros conceitos mais amplos que superem os primeiros a fim de oferecer o maior número possível de informações e conhecimento que venham a melhorar a visão dos professores acerca de um assunto tão complexo, mas pouco explorado e muitas vezes mal abordado que mais assusta do que ajuda os professores a resolverem seus medos e conflitos diante dos alunos com autismo. Espera-se que esse trabalho contribua humildemente para desmistificar o Transtorno do Espectro Autista, ao mesmo tempo em que se propõe as inter-

venções educacionais que contribui significativamente para o aluno autista desenvolver sua aprendizagem e potencialidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Declaração de Salamanca. Brasília, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 09/04/2016.

BRASIL. Lei n° 9.394, 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez.1996.

BRASIL. Lei n° 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jan. 2001.

BRASIL. Decreto n° 3.956, de 8 de outubro de 2001.Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 out. 2001.

BRASIL. Lei n° 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 2012.

FERNANDES, Sueli. Fundamentos para educação especial. Curitiba: Ibpex, 2011.

GAUDERER, Christian. Autismo e Outros Atrasos do Desenvolvimento: guia prático para pais e profissionais. 2 ed. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

KHOURY, Laís Pereira. et al. Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores. São Paulo: Memnon edições científicas, 2014.

MINETTO. Maria de Fátima. Currículo na educação inclusiva: entendendo este desafio. 1 ed. Curitiba: InterSaberes, 2012.

Organização Mundial da Saúde – OMS. Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – 10ª Revisão (CID-10). OMS; 2000. Disponível em http://www.datasus.gov.br/ cid. 10/ v 2008/ webhelp / cid. 10. htm.

ONU. Organização das Nações Unidas

ORRÚ, Sílvia Ester. Autismo, Linguagem e Educação: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2012.

RIVIÈRE, Angel. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Org.). Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SALLE, Emílio et. al. Autismo infantil: sinais e sintomas. In: CAMARGOS JÚNIOR, Walter. et. al. Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º milênio. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, 2005.

SASSAKI, Romeu Kasumi. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. 5 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCIMEIRE GIMENES LEON

RESUMO

As escolas de Educação Infantil, são compreendidas como ambientes acolhedores que fazem parte da primeira infância. A aprendizagem ocorre através das brincadeiras, os educadores elaboram planos de aulas que estimulam o desenvolvimento integral da criança. Educação infantil é muito importante na Educação infantil, por se tratar de um ambiente ao ar livre que promove a sensação de liberdade, assim trabalharemos neste estudo o parque inclusivo em aulas de Educação infantil. Os variados brinquedos do parque colaboram para o desenvolvimento da coordenação motora, superação e autoconfiança, além de propiciar a socialização e autonomia. As escolas públicas atendem a um público diversificado, que deve ser compreendido em sua individualidade. Observa-se que nas escolas públicas de Educação infantil que os parques dificilmente são inclusivos, o que promove o constrangimento e a frustração das crianças com deficiências. Dessa maneira mediante a lei nº 9394/96 prevê que a educação é dever do Estado, e da família, a família 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 influência na aprendizagem e desenvolvimento integral da criança na Educação infantil. O Objetivo específico é propor um olhar crítico, em relação a falta de adaptações necessárias para que o parque seja inclusivo, e o quanto esse fator é decisivo na vida escolar das crianças com deficiências. A Metodologia se dá pela ideia para essa pesquisa sobre parque inclusivo surgiu através das experiências vivenciadas no parquinho escolar. Foi observado o quanto as crianças com deficiência ficam frustradas pela falta de brinquedos que sejam adequados às suas condições, sejam elas motoras, auditivas ou visuais. Pouco se têm discutido sobre parque inclusivo na Educação infantil, sendo assim essa pesquisa foi elaborada baseando-se na contribuição do parque escolar para o desenvolvimento integral das crianças, e também nas leis que asseguram a inclusão. O artigo propõe a reflexão sobre como as escolas de Educação infantil precisam ter parques inclusivos para uma educação de qualidade e mais acolhedora.

Palavras-chave: Educação infantil; Crianças; Brincadeiras; Aprendizagem; Projetos.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi elaborado através de pesquisas bibliográficas sobre a influência do parque e sua contribuição para a Educação infantil. 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. A Declaração de Salamanca (Salamanca - 1994) é uma resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em educação especial. Adotada em Assembleia Geral, apresenta os Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, sendo assim, através das brincadeiras no parque as crianças são estimuladas a uma aprendizagem lúdica e significativa. No entanto foi observado* também que as crianças com deficiências físicas, que são incluídas por direito nas escolas públicas e particulares, são privados das brincadeiras no parque. Dificilmente as escolas de Educação infantil* possuem parques inclusivos. Com isso notam-se as frustrações e tristezas que as crianças com deficiência são submetidas. A aprendizagem que acontece mediante os jogos, brincadeiras e brincadeiras no parque, é comprometida. Os planejamentos feitos pelo professor para desenvolver a socialização, coordenação motora entre outros objetivos da aprendizagem, são prejudicados devido à falta de adaptações.

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.

ESCOLA INCLUSIVA

O conjunto de processos educacionais decorrentes da execução de políticas articuladas, impeditivas de qualquer forma de segregação e de isolamento, buscava alargar o acesso à escola regular, ampliar a participação e assegurar a permanência de TODOS OS ALUNOS nela, independente, de suas particularidades. Sob o ponto de vista prático, a educação inclusiva garante a qualquer criança o acesso ao Ensino Fundamental, nível de escolaridade obrigatório a todo cidadão brasileiro (CARNEIRO, 1998).

De 1854 a 1956 iniciativas oficiais e particulares isoladas:

O atendimento escolar especial aos portadores de deficiência teve seu início, no Brasil, na década de cinquenta do século pas-

sado. Foi precisamente em 12 de setembro de 1854 que a primeira providência neste sentido foi concretizada por D. Pedro II. Naquela data, através do Decreto Imperial nº 1.428, D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

A fundação do Imperial Instituto deveu-se, em grande parte, a um cego brasileiro, José Álvares de Azevedo, que estudou no Instituto do Jovens Cegos de Paris, fundado por Valentin Hauy no século XVIII. Por ter obtido muito sucesso na educação de Adélia Sigaud, filha do Dr. José F. Xavier Sigaud, médico da família imperial, José Álvares de Azevedo despertou a atenção e o interesse do Ministro do Império, Conselheiro Couto Ferraz. Sob a influência de Couto Ferraz, D. Pedro II criou tal Instituto, que foi inaugurado no dia 17 de setembro de 1854, cinco dias após sua criação. Para dirigi-lo, foi nomeado o Dr. Xavier Sigaud, cujo busto em mármore se encontra no salão nobre daquela casa de ensino (MAZZOTTA, 2003, p.28).

As crianças 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 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 multidisciplinar (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 alguma deficiência. A educadora Helena Antipoff, criou em Minas Gerais, o serviço de diagnóstico e classes especiais nas escolas públicas. Foi fundadora da Sociedade 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 (BRASIL, 2008).

A progressão da legislação a respeito da educação especial e inclusiva que segue, foi extraída de Mazzotta (2003).

A Constituição Federal de 1988, elegeu a partir do artigo1º inciso II e III, o fundamento da cidadania e dignidade da pessoa humana. No artigo 3º inciso IV, elege a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Seguindo este pensamento o artigo 5º, garante expressamente o direito à igualdade. Já o artigo 205 garante o direito de TODOS à educação, "pleno desenvolvimento da pessoa, com preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

O artigo 206 inciso I, estabelece a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola".

Artigo 208 define como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 1990 a SESPE foi extinta, tendo suas atribuições sido absorvidas pela então criada Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEB.

Pelo Decreto nº 99.678, de 8 de novembro de 1990 a educação especial e a educação básica passam a ser da competência da SENEB.

Esta alteração estrutural sugere a preocupação com o favorecimento da integração da Educação Especial com os demais órgãos centrais da administração do ensino. Pelo menos por sua localização na estrutura do MEC, a Educação Especial deixa de ser o objeto de um órgão autônomo em relação aos níveis e demais modalidades de ensino. No entanto, em 1992 nova organização do MEC recoloca o órgão específico de Educação no status de Secretaria. Confrontando tais modificações com o preceituado no citado Artigo 15 da Lei nº 7.853/79, pode-se indagar até que ponto, órgãos federais com atribuições relativas a portadores de deficiências ou de necessidades especiais, compatibiliza suas competências ou entram em conflito (MAZZOTTA, 2003, p. 81).

Segundo Carneiro (2013), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei Federal n° 8.069/90, define proteção integral para crianças e adolescentes em condições especiais de desenvolvimento e estabelece que:

Artigo 5°: Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência,

crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Artigo 11 § 1° - A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado.

Com relação à LDBEN, no título V "dos níveis e das modalidades de educação e ensino" e em se tratando da modalidade da Educação Básica de acordo com o art. 21 o autor enfatiza:

Portanto está correto o entendimento de que a Educação Especial perpassa os diversos níveis de escolarização, mas ela não constitui um sistema paralelo de ensino, com seus níveis e etapas próprias. A Educação Especial é um instrumento, um complemento que deve estar sempre presente nas Educações Básica e Superior para os alunos com deficiência que dela necessitam.

Uma instituição especializada ou escola especial é assim reconhecida justamente pelo tipo de atendimento que oferece, ou seja, atendimento educacional especializado. Sendo assim, suas escolas não podem substituir, mas complementar as escolas comuns em todos os seus níveis de ensino.

Conforme a LDBEN, em seu art. 60, as instituições especializadas são aquelas com atuação exclusiva em Educação Especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público (CARNEIRO, 1998, p. 133).

Os professores da Educação infantil, muitas vezes sofrem pela falta de recursos fundamentais para a inclusão. Constantemente os planos de aulas, os jogos e os brinquedos da sala, são 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. O professor precisa seguir a rotina das crianças, e uma delas é a hora do parque, o que para as crianças com deficiência é um momento de angústia, elas querem balançar, mas a balança não possui cintos de segurança, quer girar no gira- gira, mas esse também não tem cintos de segurança, e o mesmo ocorre com os demais brinquedos do parque. O profissional da Educação infantil muitas vezes auxilia as crianças com deficiências nas brincadeiras, entretanto não deve ser a maneira mais adequada, pois essa atitude interfere na socialização e autonomia das crianças.

EDUCAÇÃO INFANTIL, PROJETOS E A INCLUSÃO

Segundo Certeau (1998), o parque não é um lugar estável, é um espaço de possíveis transformações, que variam de acordo com as interações dos indivíduos. As transformações do parque podem ser adaptadas ou subjetivas. A ludicidade que acontece no parque é uma grande aliada para o desenvolvimento integral da criança, que merece atenção dos pais e dos educadores.

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.

Os brinquedos do parque estimulam as habilidades motoras, favorecem a compreensão de regras, a comunicação e a imaginação.

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.

Com a declaração de Salamanca (1994), o direito à educação das crianças com deficiência foi assegurado pela Lei nº 9394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Plano Nacional de Educação/CNE/2000; as escolas foram se tornando cada vez mais inclusivas. Entretanto, observa-se que muitas vezes as escolas públicas padecem de infraestruturas para melhor integrar as crianças com deficiências, e seus direitos podem ser violados.

Percebendo a importância do parque inclusivo na Educação infantil, e sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança, por que as escolas ainda não possuem parques inclusivos?

Essa é a pergunta chave para o desenvolvimento desta pesquisa.

Considerando os benefícios que o parque proporciona para a formação e desenvolvimento da criança, da sua memória afetiva e socialização, é correto afirmar que as crianças com deficiências físicas podem ser prejudicadas na primeira infância. A falta de adaptações no parque colabora para a exclusão e constrangimento dessa criança. O mesmo lugar capaz de proporcionar gargalhadas e despertar o aprendizado, coordenação motora e a sua socialização, passa a ser um lugar de tristeza por parte da criança excluída.

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. 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.

As crianças possuem um mundo imaginário, onde o significado é estabelecido

pelas brincadeiras e não pelo objeto real presente. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. Fundamenta-se a necessidade de evidenciar como o lúdico e o parque inclusivo influência no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Vygotsky (1991) a brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvimento infantil, pois ela colabora com a interação social contribuindo também para a construção da personalidade. Para Oliveira (2000) é necessário reconhecer a falta de adaptações necessárias, e lutar para que a inclusão seja real, e que os espaços escolares atendam a todas as crianças de maneira integrada.

As brincadeiras estimulam as crianças, regras de comportamentos condizentes com aquilo que está sendo representado e que fará as crianças internalizarem regras de conduta, valores, modo de agir e de pensar do seu grupo social que orientará e desenvolverá seu comportamento cognitivo. Cada brinquedo do parque proporciona um estímulo para a aprendizagem. Os educadores precisam intervir nos passatempos assim como os pais e responsáveis também devem oportunizar momentos de brincadeiras. Através do brincar, é notável que o desenvolvimento seja tanto qualitativo quanto quantitativo.

Para Duprat (2015), a criança junta coisas semelhantes, separa as que não são não toma, nem aproveita a matéria tal como naturalmente vem; só o elaborado deve servir. Ou seja, as crianças constantemente necessitam de sentido para suas brincadeiras. O educador pode contribuir com o bom desenvolvimento infantil, permitindo a criança conhecer e transformar o mundo ao seu redor. É 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. No entanto cabe à escola se atentar ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos cumprindo a função integradora, oferecendo oportunidade para a criança desenvolver seu papel na sociedade, organizando e oferecendo momentos de total relevância para o desenvolvimento social, intelectual e motor das crianças, colaborando para uma socialização adequada, através de atividades em grupos. Quando a escola adequadamente inclui os alunos com deficiências, ela 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.

Márcio Ferrari (2008), fundamentado no trabalho de Maria Montessori (1870-1952), destaca que de acordo com a primeira médica italiana e pesquisadora da educação, as conquistas das crianças não se limitam às conquistas materiais. A prática do método Montessoriano é inspirada na natureza e no desenvolvimento infantil. Maria Montessori trabalhou como psiquiatra em um asilo onde havia crianças com retardos mentais, e ela percebeu que essas crianças precisavam de intervenções pedagógicas e estímulos para serem educadas. Para a pesquisadora o ambiente deve propiciar o desenvolvimento e autonomia, estímulos sensoriais e motores eram propostos, pois através do movimento a criança conhece o mundo ao seu redor.

O mais interessante é notar que Montessori adaptou recursos para o aprendizado inclusivo em uma época que não havia a variedade das tecnologias atuais. Considerando o legado de Montessori e a contribuição que ela deixou para a educação, os pedagogos devem romper as barreiras da desigualdade, e exigir os recursos necessários para o desenvolvimento das crianças, sejam elas regulares ou com deficiências.

Nota-se que a criança tem impulsos por explorar e descobrir o mundo é o prazer e a motivação que surgem da necessidade de aprender através dos exemplos dos pais, professores, amigos ou pessoas próximas. A curiosidade, a descoberta pelo novo é o que estimula a criança a querer aprender. A escola é o lugar privilegiado para a construção e o exercício da parceria e companheirismo oportunizados pelo conhecimento, como base das relações humanas. Segundo Oliveira (2000), a aprendizagem ocorre através do meio em que a criança é inserida, sendo assim as aulas de Educação infantil deve propiciar o aprendizado inclusivo através das brincadeiras e do parque.

De acordo com Rau (2011) é muito importante propiciar às crianças situações de jogos, brincadeiras e o parque, para que as crianças se apropriem de maneira lúdica dos conhecimentos diversos. Pois se compreende 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 a vida futura.

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 entretenimento, mas uma atividade que possibilita e facilita a aprendizagem, que muito mais que importante, brincar é essencial na vida das crianças, sendo um processo construtivo para a vida adulta. A ludicidade dentro do parque caracteriza-se por sua or-

ganização 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-las, quando desejar, incluir novos membros, retirar e modificar as próprias regras, ou seja, existe liberdade por parte da criança agir sobre ela. Para a autora Sabine (2009), 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, elas até conseguem fazer comparações do mundo real ao imaginário.

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. 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, observando e valorizando toda a bagagem que cada criança carrega consigo mesma como cultura. 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.

Entendendo que o brincar, estimula os fatores físicos, morais e cognitivos, dentre outros, e considerando também que, é importante a orientação do adulto como mediador para que ocorra o desenvolvimento da criança. Neste sentido é notório que as escolas adotam planejamentos, 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, sendo eles brinquedos pedagógicos e os brinquedos heurísticos.

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, é 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 as crianças com deficiência.

Para Duprat (2015), a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social, e as brincadeiras promovem essa relação. 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 a sua volta. 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 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 estão sempre dispostas a auxiliarem os amigos com deficiência nas brincadeiras. O professor deve sim 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 uma criança regular têm de aprender brincando no parque escolar, a criança com deficiência também têm, e a escola deve fazer valer a lei.

Mas como não perder o foco de escola transformadora e trazer o aluno para dentro dela?

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 papéis a serem representadas 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 físicas.

As escolas públicas, os pais e responsáveis, precisam cobrar dos órgãos governamentais parques inclusivos. Pois se é garantido o direito de a criança com deficiência ser matriculada na rede regular de ensino, também deve-se garantir à criança ser incluída em todos os ambientes da escola. Na Educação infantil a criança aprende brincan-

do, e considerando o parque como um lugar de aprendizagem, a criança com deficiência tem seu processo de educação limitado, sua infância é prejudicada, e suas memórias afetivas serão de exclusão.

JUSTIFICATIVA (RELEVANCIA ACADEMICA, RELEVANCIA SOCIAL CONDIÇOES QUE O PESQUISADOR TEM PARA DESENVOLVER TAL PESQUISA)

Praticar atividade física com regularidade melhora a qualidade e traz inúmeros benefícios para a saúde física e mental. Para as pessoas com deficiência, os ganhos são ainda maiores: aprimora a força, o equilíbrio e a agilidade, estimula o convívio externo e previne as enfermidades secundárias à deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pode-se compreender que a Educação e o parque inclusivo como um todo é necessário para nortear as ações pedagógicas, sendo que contemplar o brincar é um fazer educativo cheio de significados, porém as crianças com deficiências ficam impossibilitadas de participar deste aprendizado lúdico por falta de infraestruturas.

Com o lúdico e o parque inclusivo o educando cria e recria métodos de aprendizagem que estimulam a integração dos conhecimentos sociais e culturais. Diante do que foi apresentado, é possível perceber que o aprendizado ocorre de forma progressiva e continuada 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.

Observa-se que o parque e o lúdico com concepções diferentes de desenvolvimento chegam a um bem só, que é o bem-estar da criança; A partir dos resultados demonstrados na pesquisa é possível ressaltar que as ações pedagógicas, rotinas e situações de aprendizagem que envolveu o lúdico e o parque inclusivo terão grande êxito nas escolas, se forem respeitados todos os direitos, disponibilizando recursos para que todos possam brincar.

Cabe às escolas, famílias e ao governo, promover ações, que envolvam o lúdico e o parque inclusivo como forma de aprendizado e conscientização do brincar na Educação infantil. Conforme a lei 9394/1996 orienta que é dever da família e do Estado o pleno desenvolvimento do educando.

Os principais intuitos dessa pesquisa foram alcançados, que é propiciar reflexão sobre a importância do parque na aprendizagem e desenvolvimento infantil, e como esse benefício não é real para muitas crianças com deficiência. Para que o desenvolvimento integral das crianças regulares ou com deficiência ocorra com sucesso o parque precisa ser inclusivo.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 2008. v. 1.

CARNEIRO, J. Biologia Celular e Molecular. 8ed. Rio de Janeiro/RJ: Guanabara Koogan, 2005. 2012. 2011. 1998.

CERTEAU, M de A invenção do cotidiano (1) artes de fazer.3. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes,1998.

CUNHA, J.R.A., ESTEVES, R.G. Manual Prático do Mobiliário Escolar. São Paulo, Brasil: ABIME –Associação Brasileira das Indústrias de Móveis Escolares, 2001

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca- Espanha. FOUCAULT, Michel. Os Anormais. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas.4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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).

VYGOTSKY, Lev. As contribuições teóricas de Lev Vygotsky para a aprendizagem portal educação. com.br

INCIDÊNCIA DO AUTISMO NAS ESCOLAS

LUCINEIDE DA CONCEIÇÃO GENTIL

RESUMO

O presente trabalho tem objetivo de verificar a incidência do autismo nas escolas, nos quais é necessário se pensar em um ambiente para aprendizagem do TEA com fundamento na sua relação social. O caminho para práticas pedagógicas inovadoras e não excludentes não é o focar nas inabilidades, nos déficits, naquilo que os alunos não sabem fazer, tão pouco direcionar a expressão do ser. Distintamente, é olhar para o aprendiz e compreendê-lo como um sujeito que aprende e promover concisões para que ele se expresse a sua maneira. É fundamental que os profissionais que estejam envolvidos, tenham conhecimentos dos processos cognitivos, psicológicos, afetivos e pedagógicos, sendo aplicado esses conhecimentos juntamente com o aluno com TEA, possibilitando que ele desenvolva condições otimizadas de aprendizagem. O desafio da educação especial brasileira é a implantação de uma educação de qualidade e com a organização de escolas que atendam a todos os alunos sem nenhum tipo de discriminação e que reconheçam as diferenças como fator de enriquecimento no processo educacional e que essas diferenças possam enriquecer o ambiente escolar e preparar outras crianças para viverem com as múltiplas diversidades humanas, gerando respeito, admiração e empatia ao outro.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Sociedade; TEA.

ABSTRACT

The present work aims to verify the incidence of autism in schools, in which it is necessary to think of an environment for learning ASD based on its social relationship. The path to innovative and non-exclusive pedagogical practices is not to focus on disabilities, deficits, on what students do not know how to do, nor to direct the expression of being. Differently, it is looking at the learner and understanding him as a subject who learns and promoting conciseness so that he can express himself in his own way. It is essential that the professionals who are involved have knowledge of the cognitive, psychological, affective and pedagogical processes, applying this knowledge together with the student with ASD, enabling him to develop optimized learning conditions. The challenge of Brazilian special education is the implementation of quality education and the organization of schools that serve all students without any type of discrimination and that recognize differences as an enriching factor in the educational process and that these differences can enrich the school environment and prepare other children to live with multiple human diversities, generating respect, admiration and empathy for others.

KEYWORDS: Education. Society. TEA.

1 INTRODUÇÃO

A criança autista ou com Transtorno de Espectro Autista (TEA) tem dificuldade na relação social, onde muitas pessoas procuram causas, explicações e soluções, de acordo com Coll, Marchesi e Palácios (2004) mesmo com grandes pesquisas realizadas durante muito tempo, o autismo oculta sua origem e ainda apresenta parte da sua natureza desafios para intervenção educativa. O autismo traz uma motivação fundamental da necessidade de compreender o outro, compartilhar mundos mentais, onde a criança autista se isola e traz como desafio uma conexão com ela.

A motivação pelo trabalho surgiu diante das vivencias em espaços escolares, podendo identificar o aumento de matrículas de crianças autistas, conforme Setúbal (2022) “o número de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou simplesmente Autismo, tem aumentado muito nas últimas décadas e a dificuldade de incluir essas pessoas tem sido muito grande”.

Assim, tanto o autismo como outras deficiências, dentro de determinados contextos, ficaram marcados por imagens que reforçavam uma impossibilidade e deficiência diagnosticada como autista. Ainda que o diagnóstico apareça com vários conceitos e definições dentro das dimensões de fatores mentais e transtornos que apresentam, sendo necessário uma adequação e eficiência nas experiências de aprendizagem. Diante disso, a educação dos alunos com autismo deve romper ideias que trazem impossibilidade e deficiência, trazendo o conceito de entendimento dos quadros do autista para atividades correlatas nas questões das funções psicológicas, linguagens e respostas de estímulos sensoriais, coordenação motora e capacidades cognitivas. Ou seja, criar uma intervenção pedagógica de acordo com as expectativas comportamentais do autista.

O presente trabalho tem objetivo de verificar a incidência do autismo nas escolas e objetivos específicos: verificar condições educacionais da criança autista no contemporâneo; analisar condições educadoras na legislação para crianças autistas; verificar incidência do autismo nas escolas e analisar possibilidades de aprendizagem para crianças autista em sala de aula.

A metodologia do trabalho é uma pesquisa bibliográfica de livros e artigos, que buscam discussões sobre a incidência do autismo nas escolas.

DESENVOLVIMENTO

2.1 CONDIÇÕES EDUCACIONAIS DA CRIANÇA AUTISTA NO CONTEMPORÂNEO

De acordo com Kupfer (2000) coloca que a educação regular atualmente é uma máquina de excluir os diferentes, as práticas pedagógicas adotadas na escola são na realidade fábrica de uma nova categoria de crianças, as excluídas do sistema regular de ensino. O fracasso escolar não é por problemas de diferença ou carência cultural, mas é a partir do modo como a escola aborda, ataca, nega e desqualifica o degrau, a diferença social.

De acordo com a autora, a criança autista sofre exclusão escolar, sua diferença não está na condição social. "São diferentes porque apresentam graves distúrbios de desenvolvimento e demonstram um funcionamento intelectual absolutamente atípico. Não são deficientes mentais verdadeiramente." (KUPFER, 2000, p. 53).

Marinho e Merkle (2009) coloca que vivemos em uma sociedade com padrões pré-estabelecidos, onde qualquer um que esteja fora deles, é de primeira instância excluído, onde deve ser quebrado esse paradigma por educadores, embora haja muita resistência por parte dos mesmos. É "fundamental conhecer as especificidades do transtorno para melhor intervenção educacional." (MARINHO; MERKLE, 2009, p. 6085).

Desde sua definição por Kanner, em 1943, o autismo apresentou-se como um mundo distante, estranho e cheio de enigmas. Os enigmas referem-se por um lado, ao próprio conceito de autismo e às causas, às explicações e às soluções para esse trágico desvio do desenvolvimento humano normal. Apesar da enorme quantidade de pesquisas realizadas durante mais de meio século, o autismo continua ocultando sua origem e grande parte de sua natureza, apresentando desafios à intervenção educativa e terapêutica. (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004, p. 234).

Desta forma, as intervenções na educação da criança autista ainda é um desafio para educadores, mas ainda há resistência de alguns em querer proporcionar aprendizado para crianças autistas.

Na atualidade, os procedimentos para tratar o autismo, de acordo com Coll, Marchesi e Pallacios (2004) ocorreram mudanças nos últimos anos, a educação caracterizou-se por um estilo mais pragmático e natural, mais integrador e menos artificioso que nos anos anteriores, mais centrado na comunicação como núcleo essencial do desenvolvimento, mais respeitoso e com recursos e as capacidades das pessoas autistas.

De acordo com Coll, Marchesi e Pallacios (2004), Kraner descreveu características especiais da criança com síndrome de autismo em três aspectos: Nas relações sociais (a incapacidade de relacionar-se com as pessoas e as situações), causando uma extrema solidão autista, que impede a entrada de tudo que chega até a criança de fora); com a comunicação e a linguagem (deficiências e alterações na comunicação e na linguagem); a insistência em não variar o ambiente (desejo ansiosamente obsessivo por manter a igualdade).

Porém, a definição do autismo oferecida por Kanner (1943), de acordo com Coll, Marchesi e Pallacios (2004), continua vigente na atualidade com três núcleos de transtorno (qualitativo da relação; alterações da comunicação e da linguagem; falta de flexibilidade mental e comportamental.

Para Schmidt (2014) o autismo é considerado uma desordem complexa do desenvolvimento, apenas na área do conhecimento, ainda é insuficiente conhecê-lo e lidar adequadamente com suas particularidades. Ao ser revisado historicamente o autismo na saúde e educação, verifica-se a necessidade da produção de um conhecimento integrado que perpasse o domínio das disciplinas academicamente estabelecidas.

Desta forma, de acordo com o autor, o autismo e outros fenômenos complexos podem ser bem mais compreendidos por meio de uma colaboração entre conhecimentos epistemologicamente diferentes, ou seja, em torno das etapas e limites do conhecimento humano pelo processo cognitivo.

Portanto, no desenvolvimento humano os aspectos biológicos e interativos encontram-se intrinsecamente entrelaçados, não sendo mais bem explicado por apenas uma área, seja ela a medicina, seja a psicologia. Qualquer abordagem que considere apenas uma dessas influências pode ser considerada parcial e incompleta, sendo necessária a transdisciplinaridade como forma de integrá-las. (SCHMIDT, 2014, pp. 20, 21).

Ou seja, as condições para educação autista é a transdisciplinaridade.

O transtorno do espectro autista (TEA) foi inicialmente descrito na década de

1940 como um transtorno único da infância, nos quais os sintomas característicos descritos na época provavelmente são familiares para você: as crianças observadas então, assim como as crianças de hoje com autismo, tinham dificuldades substanciais com as interações sociais e a comunicação e uma gama restrita de interesses e comportamentos (BERNIER; DAWSON; NIGG, 2021).

Essas características clássicas fixas são

vistas em comportamentos como contato visual reduzido, expressões faciais limitadas e formas incomuns de interação com as outras pessoas. Você pode ter observado que, juntamente com interesses em geral limitados e muitas vezes intensos, muitas crianças com TEA também são altamente sensíveis a certos toques, texturas, sons ou visões – e preferem a mesma rotina todos os dias (BERNIER; DAWSON; NIGG, 2021).

O autismo como uma entidade independente foi incluído pela primeira vez como uma entrada em 1980, na terceira edição do DSM (DSM-III), com a denominação "autismo infantil". Em 1987, a APA publicou uma edição revisada (DSM-III-R), na qual o termo "transtorno autista" foi apresentado com alguns critérios mais formalizados com base em novas análises estatísticas. Em 1994, foi publicado o DSM-IV. O transtorno autista permaneceu, mas uniu-se a condições associadas sob o termo abrangente de "transtornos invasivos do desenvolvimento" (TID) (BERNIER; DAWSON; NIGG, 2021, p. 11).

O espectro autista inclui essas antigas subcategorias, além de variação na severidade e no perfil dos sintomas. Os cientistas acreditam que o autismo ocorre ao longo de um espectro porque as características centrais assumem diversas formas, e temos agora evidências de que os déficits principais no transtorno se desenvolvem por muitos caminhos causais distintos, envolvendo diferentes sistemas biológicos e diferentes contribuições genéticas e ambientais (BERNIER; DAWSON; NIGG, 2021).

2.2 CONDIÇÕES EDUCADORAS NA LEGISLAÇÃO PARA CRIANÇAS AUTISTAS

De acordo com Caminha [et al] (2016) coloca que no caso do autismo, no Brasil, se deu um longo caminho até a Lei 12.764 de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com transtorno do Espectro Autista, a Lei Berenice Piana, onde o primeiro artigo é a espinha dorsal da lei, explicita o objetivo, a implantação, define o que é considerado síndrome do transtorno do espectro autista, em linhas gerais, descreve o tripé do diagnóstico: a dificuldade na interação social, na comunicação e a incidência de padrões repetitivos e restritivos no comportamento.

O Art. 2º, de acordo com os autores, tratam em torno do PNP-TEA (Política Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com transtorno do Espectro Autista), trazendo nos incisos I e II diretrizes apoiadas no conhecimento da causa, a necessidade da intersetorialidade para o desenvolvimento das ações, mas as ações em torno do TEA não são de responsabilidade de uma única área (saúde ou educação, por exemplo), mas no atual país é difícil a integração entre os setores que é onde deveria ter ações integradas.

No inciso III, de acordo com os autores, deixa explícito a necessidade de um diagnóstico precoce, assumindo um tratamento através do atendimento multidisciplinar e garante acesso a medicamentos, necessários para os autistas:

Os tratamentos multidisciplinares, em geral, exploram a terapia com fonoaudiólogas, psicólogas, terapeutas ocupacionais, psicopedagogas, neurologistas, psiquiatras, nutricionistas, fisioterapeutas, entre outros profissionais. Tudo isto, sempre com o apoio dos familiares e cooperação de professores, que acompanham e ajudam no diagnóstico de crianças. (CAMINHA [et al], 2016, p. 16).

Ao passo que, se isto realmente pudesse acontecer, a multidisciplinariedade, segundo os autores, "Estes cuidados visam ajudar a pessoa com TEA a lidar com suas limitações, superar dificuldades e se integrarem à sociedade, alcançando independência, bem-estar e cidadania, respeitadas, obviamente, as características de cada um." (CAMINHA [et al], 2016, p. 16), ou seja, seriam os cuidados ideias para crianças com TEA.

De acordo com Brasil (2012) no art. 3º, inciso IV, como parágrafo único "Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2o, terá direito a acompanhante especializado." (BRASIL, 2012).

A conclusão natural, então, é a de que o autismo não tem a mesma causa subjacente em cada criança – ao contrário, existem subgrupos com diferentes causas. Isso, por sua vez, nos conduz à ideia de que não há tratamento médico ou intervenção única apropriado para todas as crianças com TEA. Dessa forma, temos de ser mais precisos em nossas intervenções. Ao mesmo tempo, sabemos que pode muito bem haver alguns caminhos biológicos comuns que irão unir as diferentes influências, da mesma forma como diferentes cursos d'água convergem para um rio – para que muitas crianças possam se beneficiar de determinada intervenção, mesmo que a causa da sua condição varie.

Como característica da criança com autismo, Papim e Sanches (2013) coloca que a falta de habilidade social os mantém distantes de outras pessoas, no qual o isolamento, característico da síndrome, acontece pelo motivo de não saberem e não aprenderem a interagir com outras pessoas e, que, por isso, não conseguem manter vínculos ou desenvolvê-los.

Outro aspecto de base do TEA, que compõem a tríade autística, é a dificuldade apresentada pela pessoa com autismo de se comunicar, tanto por meio da linguagem verbal, quanto da não verbal. Esta característica influencia a permanência do autista no isolamento. Caso a linguagem não seja estimulada para que ela se desenvolva, isso agirá

na manutenção da permanência dele distante da socialização. (PAPIM; SANCHES, 2013, p.20).

Papim e Sanches (2013) coloca que a amplitude da sintomatologia do TEA permite que crianças tenham distintas capacidades linguísticas, sendo que algumas conseguem comunicar-se bem, outras se comunicam muito pouco e algumas, pouco estimuladas, simplesmente não se comunicam.

No processo de inclusão escolar dos estudantes com transtorno do espectro autista é fundamental a articulação entre o ensino comum, os demais serviços e atividades da escola e o atendimento educacional especializado - AEE. (BRASIL, 2013). Diante disso, o AEE tem o papel:

O AEE foi instituído pelo inciso 3º, do art. 208, da Constituição Federal/1988 e definido no §1º, art. 2º, do Decreto nº 7.611/2011, como conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar à escolarização. Conforme Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, a função desse atendimento é identificar e eliminar as barreiras no processo de aprendizagem, visando à plena participação. (BRASIL, 2013).

Segundo Brasil (2013), a participação na comunidade, implantação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas constitui um dos mecanismos centrais para a garantia da execução dessa política, dentro dos preceitos legais, políticos e pedagógicos que asseguram às pessoas com deficiência o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, ou seja, a execução da legislação da criança com TEA é assegurado pelo sistema educacional inclusivo pelas ações políticas e pedagógicas.

Ao passo que, a participação pedagógica eles instruem uma formação dos profissionais da educação, segundo Brasil (2013), "a formação dos profissionais da educação possibilitará a construção de conhecimento para práticas educacionais que propiciem o desenvolvimento sociocognitivo dos estudantes com transtorno do espectro autista." (BRASIL, 2013). Mas não diz se são as políticas públicas que fornecerá ou o profissional que buscará a formação, sendo apenas assegurado sua presença no ambiente escolar e o direito ao tratamento paralelo com a assistência do AEE.

2.3 INCIDÊNCIA DO AUTISMO NAS ESCOLAS

Uma geração atrás, um diagnóstico de autismo era visto como uma pena perpétua. Havia opções insuficientes, recursos escassos, informações limitadas e pouca esperança para as crianças e suas famílias. Atualmente, a história é muito diferente. Pesquisas recentes demonstraram quantos caminhos e passos distintos estão disponíveis para ajudar (BERNIER; DAWSON; NIGG, 2021).

Segundo o último censo escolar, quase 300 mil alunos com autismo estavam matriculados nos ensinos infantil, fundamental ou médio das redes pública e privada em 2021. A alta é de 280% se comparada a 2017, quando havia 77 mil. Números que chamam a atenção, mas, segundo educadores e terapeutas, representam apenas uma parcela do universo que deveria frequentar a sala de aula. Só de autistas, no Brasil, seriam mais de 1,5 milhões de pessoas, segundo estimativas (SETÚBAL, 2023, s/p).

Deste modo, educar a criança autista está dividida entre escola, família e sociedade, no qual a escola através do professor precisa reconhecer seu papel, conhecer melhor a criança autista e suas necessidades, preparando melhor seus espaços e ferramentas para recebê-los, mesmo que cada criança aprenda de uma forma diferente.

Ferreira (2017, p. 34) questiona "mesmo com a possibilidade de oferecer um ensino de qualidade aos alunos com deficiência, em especial aqueles com TEA e garantir os direitos fundamentais à inclusão deste."

Deste modo, pensar em educação inclusiva, de acordo com Ferreira (2017) é pensar na efetivação e algumas reestruturações no contexto escolar que se fazem necessárias, como: adequação arquitetônica de prédios escolares, mobiliários e equipamentos; elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais; implantação de salas de recursos multifuncionais; formação de gestores e demais profissionais da escola, incluindo a formação de professoras

A prevalência dos últimos anos está aumentando aparentemente de forma acelerada. Dados das estatísticas norte-americanas do CDC (Central of Disease Control) mostram que a prevalência do TEA aumentou de 1 em cada 150 crianças em 2000-2002, para 1 em 68 crianças durante 2010-2012 e 1 em 59 crianças em 2014, e nos dados do mês de março de 2020, alcançou-se marca de 1 em cada 54 crianças (AGERTT; LACAVA; KONESKI, 2023, s/p).

Segundo Paula e Peixoto (2019) o autismo, na atualidade, é um tema bastante abordado por diversos autores e pesquisas, demonstrando a necessidade de elevar a importância da temática, que discorre ainda pelo fato de como deve ser tratada a inclusão nas instituições escolares, pois, a mesma vai além de somente matricular a pessoa com necessidades educativas especiais, é preciso realmente inseri-la no processo de aprendizagem e mesmo com todas as dificuldades, é na escola que o aluno necessita ser estimula-

do e preparado para viver em sociedade.

É cientificamente conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA). É caracterizado por problemas na comunicação, na socialização e no comportamento, geralmente diagnosticado entre 2 e 3 anos de idade (PAULA; PEIXOTO, 2019, p.32).

Esse transtorno resulta de alterações neuro cognitivas no desenvolvimento da criança. As quais são expressas por meio da emissão de diferentes comportamentos a saber: dificuldade na fala e comunicação, dificuldade em expressar sentimentos, pouco ou nenhum contato visual, isolamento, ausência de atenção compartilhada, dificuldade em fazer amizades e estabelecer vínculos afetivos, déficits na reciprocidade socioemocional, emissão de comportamentos em padrões repetitivos, dentre outros. (PAULA; PEIXOTO, 2019, p. 32).

Segundo Fink (2018) não é de hoje que a inclusão é palavra de ordem e bandeira de discursos de diversos órgãos e esferas, tanto no contexto social como educacional, assim, quando se fala de inclusão na escola regular de ensino, estamos falando da educação das diferenças, de todas as formas e de todos os tipos de diferenças.

Papim e Sanches (2013) relata que como base da tríade de incapacidades, a dificuldade de socialização. Este sintoma traz, para o indivíduo com o TEA, dificuldade de integração ambiental, que acarreta obstáculos ao desenvolvimento da autonomia e, consequentemente, oferece prejuízo na qualidade de vida.

2.4 POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM PARA CRIANÇAS AUTISTA EM SALA DE AULA

De acordo com Brasil (2014) em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, [...] deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum. A criança autista precisa também de apoio educacional dentro da sala regular além do atendimento educacional especializado (AEE).

Segundo Nunes, Azevedo e Schmidt (2013, p. 558) a escola se constitui como um recurso fundamental para enriquecer as experiências sociais das crianças com TEA, oportunizando a interação entre pares e contribuindo para o desenvolvimento de novas aprendizagens e comportamentos.

De acordo com Coll, Marchesi e Pallacios (2004), dentro do conceito para critérios de escolarização dos alunos com autismo requer um sistema de educacional com duas coisas importantes: a diversidade e personalização. A solução escolar, de acordo com os autores, que se encontra em uma determinada fase de seu desenvolvimento não precisa ser permanente, devem também ser evitadas mudanças frequentes.

Para os autores os sistemas homogêneos e os modelos pouco individualizados do processo de ensino-aprendizagem são incapazes de atender as necessidades das crianças cujo modelo se afasta mais do modelo padrão de desenvolvimento humano. “Por outro lado, dada a enorme heterogeneidade dos quadros do autismo, a avaliação específica e concreta e particularizada, para cada caso é que deve indicar as soluções educativas adequadas.” (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004, p. 249).

De acordo com Orru (2016) o aprendiz com autismo também é um sujeito que aprende e essa concepção faz a diferença na maneira como se compreende a criança e a orienta no seu processo de aprendizado e de fato, as pessoas com autismo, além de serem diferentes como todos são, possuem singularidades que precisam ser respeitadas, conhecidas, estudadas e acompanhadas com sensibilidade pelo professor para que não tenham um motivo de exclusão, mas sim descoberta de caminhos para comunicação que podem favorecer e promover situações de aprendizagem e expressão para a criança.

O caminho para práticas pedagógicas inovadoras e não excludentes não é o focar nas inabilidades, nos déficits, naquilo que os alunos não sabem fazer, tão pouco direcionar a expressão dos ser. Distintamente, é olhar para o aprendiz e compreendê-lo como um sujeito que aprende e promover concisões para que ele se expresse a sua maneira. O foco também não é que ele aprenda necessariamente conteúdos curriculares impostos, mas sim proporcionar espaços e momentos de aprendizagem a partir de seus interesses, levando em conta que seus interesses também podem ser os mesmos interesses de seus outros colegas sem autismo. (ORRU, 2016, p.167).

De acordo com a autora, trabalhar com projetos com “eixos de interesse” permite o conhecimento e do potencial e das habilidades do aprendiz com autismo, refenderá o “ponto ótimo” e trará´ possibilidades e também se identificar e planejar estratégias de desenvolvimento de outras habilidades ainda não desenvolvidas.

Trabalhar por eixos de interesse, segundo a autora, como ponto de partida principal, é valorizar o aprendiz com autismo e mostrar o que ele é capaz de fazer, respeitando as limitações e promovê-lo a uma etapa mais complexa, integrando novos saberes relacionados ao eixo de interesse, valorizando formas de expressão, sentimentos, pensamento, desejo, preferência, habilidade, dificuldade, descoberta.

Ferreira (2017) coloca que no que diz respeito à educação, a tradução desse direito

engloba a construção de um espaço dialógico onde as diferenças se complementem, e não sirvam à exclusão, e os currículos tornem-se abertos e flexíveis, viabilizando a reflexão crítica sobre as necessidades das minorias, incluindo as pessoas com deficiência.

Ferreira (2017) considera que quando se fala de educação inclusiva, uma atitude importante é matricular o aluno com deficiência em uma classe da escola regular, mas somente isto não garante uma educação inclusiva. Uma educação inclusiva pressupõe uma escola inclusiva em que todos os alunos, com ou sem deficiência, tenham a mesma oportunidade de acesso, de permanência e de aproveitamento na escola, logo, em uma escola inclusiva todos os alunos participam de todas as atividades; seu ritmo de aprendizagem é respeitado e são apresentadas respostas e desenvolvidas habilidades e estratégias adequadas às necessidades de cada um.

Cada pessoa com autismo apresentará um ritmo distinto de aprendizagem em cada área do desenvolvimento (linguagem, socialização e aprendizagem), podendo demonstrar atrasos na aquisição em uma ou mais competências. Portanto, a necessidade dos pais em se adaptar a esta condição, permite que eles dediquem-se a prestação de cuidados sobre as necessidades específicas da pessoa com o TEA. (PAPIM; SANCHES, 2013, p. 28).

Papim e Sanches (2013) coloca que a pessoa com autismo apresenta alguns sinais característicos, no qual seu desenvolvimento fica prejudicado principalmente na interação social, na comunicação, na falta de autonomia e independência consequentes da falta de interesse pela interação e pelas atividades.

Uma descoberta importante dos últimos anos é que o desenvolvimento do cérebro é muito dinâmico, mudando rapidamente com o tempo em resposta a diferentes tipos de experiências. Os cientistas usam o termo "neuroplasticidade" para se referir a como o cérebro se altera de forma drástica para se adaptar ao desenvolvimento e às suas experiências. Ele faz isso com muito mais frequência do que se acreditava anteriormente. Podemos usar esse conhecimento para nos auxiliar a proporcionar experiências, como intervenções, que irão ajudar a moldar o curso do desenvolvimento cerebral e comportamental das crianças com TEA, agora e ao longo de suas vidas (BERNIER; DAWSON; NIGG, 2021, p. 85).

Sendo também em consequência destas características que a criança tem prejuízo nos comportamentos não verbais, por exemplo, o contato visual, as expressões faciais e corporais, no qual a interação com outras crianças também fica comprometida, pois a criança com autismo tem dificuldade em compreender as necessidades e ponto de vista do outro, logo, podem ter a aquisição da fala prejudicada, bem como uso estereotipado e repetitivo de palavras desconexas e descontextualizadas (PAPIM; SANCHES, 2013).

O autista, conforme Papim e Sanches (2013), manifesta, problemas que afetam o estabelecimento de relacionamento interpessoal, a forma de comunicação e a inflexibilidade de imaginação, portanto, tanto familiares quanto educadores, devem aprender reconhecer estas características e oferecer ao indivíduo a possibilidade de se desenvolver adequadamente.

Bianchi (2017) relata então que, é preciso destacar o caráter biopsicossocial envolvido nos Transtornos do Espectro Autista, pois acaba resultando na complexidade das características envolvidas nesse transtorno, sendo notório o fator biológico, nas causas do autismo, principalmente evidenciados pelos estudos científicos realizados nos últimos anos e que alertam ainda para o aumento de porcentagem na concepção de um segundo filho, após o primogênito apresentar os comportamentos definidores do TEA, mas também é necessário atentar para um agravamento devido à questão psicológica principalmente quando há uma intervenção ineficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como a sociedade tem padrões pré-estabelecidos, quem está fora, fica excluído, onde é necessário criar uma intervenção educacional, porém muitos educadores têm resistência.

Mesmo depois de anos de pesquisa, o autismo continua ocultando sua origem, apresentando desafios para uma intervenção educativa e terapêutica. A educação caracterizou-se por um estilo mais integrador, centrado na comunicação e no desenvolvimento comparado com a educação passada em questão de recursos e capacidades para as crianças autistas.

As crianças com síndromes autistas têm dificuldades nas relações sociais, na comunicação e linguagem, flexibilidade mental e comportamental. A Lei 12.764 de 2012 é específica para as crianças autistas não coloca as questões educacionais de forma clara ou integrada com outras áreas, só comenta a questão da necessidade da multidisciplinariedade.

E como todas as deficiências assegura o atendimento educacional especializado do AEE, mas não indica possibilidades educacionais na sala regular. O atendimento do AEE é contraturno com o ensino regular, onde as professoras do ensino regular devem aprimorar o foco em projetos voltados para a educação especial da sala.

É na escola que a criança autista vai

encontrar experiencias sociais, dando a oportunidade da interação da criança com outras crianças e o professor, seus pares, possibilitando novas aprendizagens e comportamentos.

Para isso devem mudar o modelo padrão de ensinar e pensar. Deve pensar na criança autista como uma pessoa capaz de adquirir aprendizagem, buscando projetos que envolva o aprendiz autista como eixos de interesse permitindo o potencial e habilidade da criança autista.

Os projetos de intervenção não são focados em uma única aprendizagem, mas aprendizagens que pode qualificar a criança autista e outras crianças, aprimorar os conhecimentos já adquiridos e construir novos conhecimentos.

Porém, os projetos não devem ser focados as dificuldades da criança, mas as potências que a criança já tem.

Desta forma, o educador deve buscar aprimoramentos específicos de projetos pedagógicos e ajustar projetos voltados para educação especial. Garantir a criança em sala de aula não é assegurar o seu aprendizado. O aprendizado está na maneira de como serão conduzidos o tratamento com a criança autista, como serão criadas formas de possibilidades, criando novos conhecimentos.

Desta maneira, está valorizando a criança autista, o seu processo histórico, agindo por uma educação de qualidade, incentivando a inclusão da criança no campo educacional e social, possibilitando novas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

BERNIER, Raphael A; DAWSON, Geraldine; NIGG, Joel T. O que a ciência nos diz sobre o transtorno do espectro autista: fazendo as escolhas certas para o seu filho [recurso eletrônico]; tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa; revisão técnica: Maria Sonia Goergen. – Porto Alegre: Artmed, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SECADI. 2014.

BRASIL. Lei Nº. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de

Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. 2012. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: Ago de 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação

Continuada,

Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Nota Técnica Nº 24 / 2013. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. MEC / SECADI / DPEE, 2013.

CAMINHA, Vera Lúcia Prudência dos Santos [et al]. Autismo: vivências e caminhos. São Paulo: Blucher, 2016.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesus. Desenvolvimento Psicológico e Educação. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KUPFER, M. C. M. Educação terapêutica: o que a psicanálise pode pedir à educação. São Paulo: Estilos da Clínica (revistas USP),2000.

MARINHO, Eliane A. R.; MERKLE, Vânia Lúcia B. Um olhar sobre o autismo e sua especificação. Paraná: EDUCERE, 2009.

MONTENEGRO, Maria Augusta. Transtorno do Espectro Autista – TEA: Manual Prático de Diagnóstico e Tratamento/ Maria Augusta Montenegro, Eloisa Helena Rubello Valler Celeri & Erasmo Barbante Casella – 1. Ed. – Rio de Janeiro – RJ: Thieme Revinter Publicações, 2018

NUNES, Debora Regina de Paula; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico; SCHMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. Santa Maria, RS: Revista Educação Especial, 2013.

ORRU, Sílvia Ester. Aprendizes com autismo: aprendizagens por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

SCHMIDT, Carlo. Autismo, educação e transdisciplinaridade. Campinas, SP: Papirus, 2014.

SETÚBAL, José Luiz. A inclusão escolar da criança autista melhora, mas ainda é pequena. Disponível em: <

https://institutopensi.org.br/a-inclusao-escolar-da-crianca-autista-melhora-mas-aindae-pequena/>. Acesso em: Ago de 2023

ESCOLA E SOCIEDADE: GESTÃO ESCOLAR COMO ELEMENTO AGREGADOR VALORATIVO DAS POTENCIALIDADES DO SUJEITO

LUIS RICARDO SOUZA DE MELO

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo lançar luz a inquietações que nasceram desde o primeiro momento em nos matriculamos no curso. Entendemos que a pedagogia representa um ramo dos estudos que tem como fulcro desenvolver as potencialidades humanas. Para alcançarmos êxito em nosso trabalho fizemos uma pesquisa em diversas áreas para que com uma visão multifacetada pudéssemos refletir em diversos ângulos afinando a percepção e ampliando o lócus investigativo. Definimos como meta analisar a relação entre gestão e comunidade bem como o desenvolvimento do aprendizado por meio de estudos aplicados, entretanto não nos limitamos em fechar o campo em torno de análises de obras, mas da representação que as manifestações artísticas podem trazer para o desenvolvimento do sujeito.

Palavras-chave: Gestão; Pedagogia; Sociedade; Educação; Família.

Abstract: This article aims to shed light on concerns that were born from the first moment we enrolled in the course. We understand that pedagogy represents a branch of studies whose focus is to develop human capacities. To achieve success in our work, we made research in different areas so that with a multifaceted vision we could reflect from different angles, fine-tuning perception and expanding the investigative locus. We set the goal of analyzing the relationship between management and community as well as the development of learning through applied studies, however we do not we limit ourselves to closing the field around analyzes of works, but the representation that artistic manifestations can bring to the development of the subject.

Keywords: Management; Pedagogy; Society. Education; Family.

1.INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa busca com base nas concepções pedagógicas desenvolver um pensamento crítico com relação aos desafios que carecem superação, pois para que haja condições favoráveis à uma boa interação, tendo como foco a Escola e sua relação com os Pais antes de tudo devemos nos posicionar sobre ambas as instituições observadas por meio do método qualitativo de maneira crítica e reflexiva a instituição familiar e as transformações pelas quais passou durante toda sua trajetória, desde os primórdios até os tempos atuais, abordando quais suas atribuições enquanto instituição social, transformadora e de competências referentes ao desenvolvimento do sujeito.

Vivemos em uma sociedade onde o ritmo da mudança social é mais rápido e mais intenso do que em qualquer outro momento de nossa história; é a sociedade da mudança geracional que faz de nós testemunhas e protagonistas de um mundo que muda continuamente ao longo de nossas vidas e nos obriga a adaptar a muitas situações em todo este.

O século XX foi aberto ao público como o novo cenário de possibilidades e realidades dotadas de novas tecnologias que começou a transformar as vidas em particular, e toda a população em geral. Se em épocas anteriores as revoluções ligadas à transformação dos meios de produção e formas de organização do trabalho assumiram a aparência de um novo cenário social, a revolução tecnológica, centrada em torno de tecnologias de informações, abrindo um novo contexto, o da sociedade do conhecimento e da informação, eles são por vezes usados como sinônimos, a sociedade em rede onde um número importante de mudanças sociais, políticas, culturais e econômicas se juntam. A sociedade na qual o conhecimento se torna uma fonte de riqueza.

Família e Escola representam um referencial indispensável para a incorporação de um novo ser humano à sociedade, no entanto, este quadro está à mercê das vicissitudes impostas pelas diversas transformações que ambas as instituições devem assumir se quiserem responder à sua tarefa educativa e socializadora.

As mudanças da sociedade atual são rápidas e profundas, os sujeitos não estão preparados para se adaptar a eles nos vários níveis: biológico, psicológico e social. A complexidade crescente que o caracteriza exige uma nova visão educacional da família e da escola, o que exige o compromisso de trabalhar juntos em um projeto comum.

A escola que buscamos fundamenta-se no protagonismo dos pais em conjunto à instituição escolar, fazendo com que as crianças sejam beneficiadas e que não se fomente as separações típicas de um tradicionalismo catedrático e castrador. As perspectivas de educação nessa relação devem atuar no intento de desconstruir paradigmas, o enfoque da individualidade enquanto principal elemento agregador dentro do casulo familiar deve ser visto de forma crítica pela escola, pois muito mais que difundir saberes, ela se centra na elaboração de planos que definam

o sujeito como ser atuante na sociedade, isso nos leva a perceber o agente socializador intrínseco na ação educacional institucionalizada. Uma maneira de superar essa dificuldade é criar um ambiente aberto de comunicação em que problemas, preocupações, medos são expressos – medos e inseguranças e necessidades mútuas de ajuda e colaboração, numa perspectiva de gestão participativa e democrática.

2. DESENVOLVIMENTO

EMANCIPAÇÃO E PROTAGONISMO NA GESTÃO ESCOLAR

Talvez nunca tenhamos tipo a oportunidade de perceber a função da escola de modo tão democrático como vivenciamos hoje, essa conquista em construção demonstra preocupação com a sociedade em formação. A educação nessa perspectiva adota meios de comprometimento que versam com a necessidade de se edificar a malha social e diminuir as distâncias entre a escola e a comunidade.

A equipe pedagógica, professores, alunos, pais, órgãos colegiados e funcionários devem participar ativamente da elaboração dos projetos voltados para a melhoria da escola, isso fomenta o fortalecimento ao acesso e ao conhecimento. Nesse sentido a Gestão Democrática deverá atuar no interior das unidades de ensino, nos quais servirão como espaços vitais de participação e de circulação de ideias, atuando como força centrípeta no que tange acolher as demandas e transformá-las em oportunidades e posteriormente força centrífuga ao lançar de volta a comunidade toda a criticidade e autorreconhecimento das condições de vida dos sujeitos.

"Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

– participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

– participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e equivalentes. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público." (BRASIL, 1996).

Para que se sintam pertencentes, os pais devem se envolver no processo de aprendizagem e desempenho dos alunos, que são do mesmo modo acolhidos pela escola para que possam atribuir juízos de valor nas diversas decisões da instituição, ao Projeto Político Pedagógico, assim como na elaboração, avaliação, construção e administração de destinos aos recursos financeiros. Eventos proporcionados pela escola também podem ser um meio colaborativo de convívio no espaço escolar, a educação transcende o tradicionalismo castrador que estanca as relações sociais, ela determina por intermédio de ações de caráter construtivo o compromisso com a formação cidadã.

Sendo a escola o estabelecimento que representa o ponto de encontro de vários profissionais que por se doarem podem ser reconhecidos enquanto envolvidos em ações educativas, ao gestor escolar incumbe integrar o saber ao fazer, para que desse modo possa criar cada vez mais espaços coletivos, bem como, solidários, o que possibilita um maior entrosamento entre as instâncias participarias – as pessoas e as amplas áreas de ensino.

Este processo educacional nunca é definitivo, é sempre inacabado, pois o mundo se doa e se transforma, os próprios sujeitos, no processo de construção do conhecimento e transformação do mundo, são transformados, assim como suas questões e anseios.

2.1AÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR EM PROL DA EDUCAÇÃO

A ação educativa emancipatória que constitui um verdadeiro processo de aprendizagem aos participantes, que em si é um processo educacional e de desenvolvimento pessoal, oferece o fortalecimento de espaços de tomadas de decisões como princípio fundamental para o desenvolvimento da pessoa. O trabalho em equipe projeta, forma, oportuniza, facilita, acompanha e aconselha os princípios pedagógicos e um paradigma crítico da educação, para o desenvolvimento da práxis socioeducativa que pode ser um indício de mudanças a partir da sala de aula como resultado de participação em outros espaços de decisão.

Na família nuclear moderna, havia uma grande ênfase na diferença entre ensino praticado na escola e a criação de filhos no âmbito privado do lar. Era esperado que os professores ensinassem, mas não agissem como pais, e que os pais criarão seus filhos, mas não os ensinarão. Acreditava-se que se o professor ou o pai tentarem cumprir ambos os papéis, eles só confundiriam a criança. Assim, existiram organizações de pais e professores, mas na maioria das vezes eles cumpriam funções sociais e não tinham qualquer intenção de envolver os pais na conduta da escola.

"A sociedade moderna entra em crise por uma carência da razão, usando segundo o paradigma iluminista, que não é mais capaz de dar conta de todos os fatores da realidade, de orientar suas conquistas para responder às exigências humanas. Com efeito, a ra-

zão não mais compara seus produtos com as exigências elementares do ser humano, com as exigências de liberdade, justiça, verdade, felicidade, e sim com as exigências do mercado, isto é, do lucro e do poder." (PETRINI 2005, p. 23)

Neste momento houve também uma diferença marcante entre o que os pais deveriam infundir aos seus filhos e o que os professores devem incutir. Esperava-se que os primeiros fossem capazes de ensinar-lhes boas maneiras, moralidade e respeito pelos adultos. E professores, enquanto isso, eram responsáveis por ensiná-los a ler, escrever e fazer operações aritméticas, bem como fornecer-lhes o conhecimento, os valores e as habilidades que precisariam no local de trabalho. Consequentemente, a escola nuclear moderna era, tanto material como psicologicamente um mundo à parte à vida doméstica das crianças. Acreditava-se que uma clara separação entre vida escolar e vida doméstica foi o mais saudável e propício para os pais, assim como para uma institucionalização educacional mais eficaz.

Este cenário gera a necessidade de estudar e analisar as possíveis consequências que podem provocar na sociedade e nos demais agentes educacionais que se reúnem na mesma função; educar de uma perspectiva harmônica os cidadãos que compõem a nossa sociedade, favorecendo a realização de sujeitos autônomos e responsáveis por suas ações.

É neste momento, quando podemos falar sobre o papel da escola. As escolas parecem estar vivendo uma realidade desconexa, seu espaço é diverso e heterogêneo, uma vez que apresenta realidades divergentes. Não podemos esquecer que família e escola são os dois grandes agentes que influenciam o desenvolvimento de crianças. Portanto, se ambos não agirem de maneira coordenada em relação a uma série de metas e expectativas a serem marcadas, a evolução das crianças será limitada.

O desenvolvimento das crianças de menor idade é influenciado por contextos que estão conectados uns aos outros, sob a forma de uma rede. É claro que alguns dos contextos que estão dentro dessa rede, estão mais distantes, mas não há dúvida de que o contexto familiar e a escola estão próximo da criança e entre os mesmos (entre família e escola), constituindo cenários essenciais para o desenvolvimento na infância. Certo é, que a não uniformidade entre ambas as instituições, no que diz respeito às obrigações e experiências que eles trazem para as crianças, é um elemento positivo para eles, pois isso afeta a aquisição de uma série de competências, que favorecem desenvolvimento responsável e autônomo das crianças mais novas ao longo de seu processo educacional.

Portanto, esse contraste entre duas instituições pode ser entendido como a busca de equilíbrio, já que a criança está recebendo demandas diferentes, mas complementares, positivamente influenciando-o como pessoa – pois favorece um desenvolvimento harmonioso. Agora é conveniente falar da outra vertente, ou seja, é decidir essa descontinuidade entre a escola e a família, que ao de fazer pode-se tornar um fator negativo, pois tende a levar a experiências e valores que em ambos os agentes ao de reproduzirem, se distanciam e causam contradições e controvérsias.

É essencial que os diferentes ambientes que envolvem e influenciam o desenvolvimento das crianças sejam os mais reais possíveis, para que eles se pareçam com o que as crianças vão encontrar na vida real. Para isso, é necessário complementaridade entre a família e a escola, na medida em que o que eles transmitem é um aspecto que se deve ter presente.

2.2 DISCUSSÃO

As transformações pelas quais passamos, resultantes das modernizações científicas e tecnológicas, colocam as instituições sociais na condição de refém, onde a libertação do cativeiro representa acompanhar e se adaptar as mudanças em curso. A organização e administração do cotidiano pedagógico é incumbência do gestor, ele quem deverá articular os processos formativos da unidade em harmonia com a realidade vivida pelos frequentadores da escola, bem como do entorno dela, faz-se assim imprescindível ao profissional gestor de escola, não apenas o domínio técnico das rotinas administrativas, mas deve ser ele capaz de estabelecer um bom diálogo com os agentes profissionais em educação lançando à comunidade um olhar crítico, percebendo a realidade social vivida nos mais diversos contextos e enxergar as inovações inerentes as necessidades escolares, atuando de modo formativo nos processos pedagógicos.

Acompanhar as mudanças na sociedade e na escola fazem parte da composição da postura do gestor escolar, o que leva a desafios, uma vez que introduzir alterações ou reparações no papel desenvolvido pelo gestor não é tarefa simples, pois em vários momentos se vê em dificuldades tais como, a resistência dos professores acorrentados a métodos tradicionais e burocratizados da escola. Segundo MOTTA, 2004 "Determinado tipo de organização burocrática – as escolas – é o aparelho ideológico por excelência da sociedade moderna". Assim sendo, analisar a formação do gestor consiste revelar a carência de reflexões que sejam responsáveis por buscar contribuições responsáveis para o êxito de condutas que estimulem o desenvolvimento humano, no que diz respeito ao acesso a bens culturais, novas tecnologias e qualidade de vida, assim resultando numa

aprendizagem que produza significado.

Para Alonso (2007) "As organizações precisam adequar-se ao contexto sociopolítico e às exigências de sua época, a sua existência só tem sentido quando cumpre sua função social", assim a escola não representa apenas um agente que é responsável por transmitir conhecimento, mesmo porque este se constrói também em sociedade, por meio das diversas interações sociais cotidianas, cabe sim a escola proporcionar multifaces construindo um panorama amplo respeitando a diversidade econômica, cultural e social.

BEISIEGEL (1988, p.21), afirma que "uma escola que corresponda aos interesses populares não será, nunca uma escola que se limite a ensinar leitura, escrita, cálculo e outras noções elementares." Assim podemos entender que as demandas da nova escola – ou do que se espera por educação que privilegie as diferenças – não pode estar atrelada a modelos engessados, deve ela ir além das respostas prontas ofertadas por parcelas elitizadas da sociedade, que não levam em consideração as diferentes realidades vividas.

A contextualização do cotidiano escolar pautado na preocupação em se compreender a lógica do espaço onde a escola está inserida requer atenção e zelo, o olhar do gestor deve ser lançado de forma holística, tendo em vista a compreensão do todo.

A Constituição Federal de 1988 (CF/88), em seu Artigo 206, indica como princípio da educação deve ser pensada, o que dentre outras aponta para a gestão democrática em todas as escolas públicas em nível nacional:

"O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

- valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma

da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

- gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

- garantia de padrão de qualidade;

- piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal." (CF/88, Artigo 206)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 9.394/96 (LDB/96) corrobora este preceito, entretanto responsabiliza os sistemas de ensino estaduais no que se refere a criar e legislar o modo de participação na gestão escolar por parte da comunidade, estabelecendo a participação dos pais como direito enquanto a dos professores, como dever. O Artigo 3o da LDB/96 levanta os princípios acerca dos quais a educação brasileira deve se balizar e dá ênfase no que diz o inciso VIII a "gestão democrática do ensino público". Destarte, falar em gestão democrática na educação não constitui algo novo, mas representa algo a ser cultivado cotidianamente nas escolas públicas e por isso merece dedicação, estudo e reflexão a respeito dos meios e técnicas para a sua bem-sucedida implantação.

A renovação da escola reflete as mudanças ocorridas na sociedade e requerem uma postura por se dizer, renovada com relação ao método de construção de um conhecimento por parte da gestão que possibilite ter um lócus ampliado das necessidades que venham surgir, bem como ela lidará com as informações que demandam o compromisso em gerir novas formas de relacionamento, de como se engloba a percepção de mundo, de estar aberto ao novo, buscando constantemente novas formas de aprender e ensinar.

É necessário considerar que a licenciatura não possui todas as prerrogativas curriculares necessárias para a formação do gestor escolar, fazendo-se necessário observar a trajetória do gestor no sentido dos conhecimentos adquiridos em diversas realidades. Na mesma direção, podemos lançar um olhar crítico para a maneira como os gestores são nomeados ou eleitos. Os subsídios apresentados pelos sistemas de ensino limitam-se as orientações prontas oferecidas, a exemplo, as breves capacitações com uma série de elementos que consideram fundamentais para a condução das atividades relacionadas a atuação do gestor escolar, conteúdos que elencam de maneira geral: legislação, questões administrativas e financiamentos. É indispensável uma verdadeira reflexão sobre a formação do profissional responsável pelos processos formativos que ocorrem no interior das escolas. Também é imprescindível pensar uma formação que assegure os imperativos que um gestor precisa para conduzir de forma qualitativa ações e avanços em relação aos rumos da educação escolar.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvida, a abordagem das desigualdades na educação deve ser colocada em uma ampla esfera social e cultural, não podemos arrisco a dizer que as desigualdades de oportunidades só podem ser resolvidas a partir da escola, então relacionados

que são as condições e status social; mas pode melhorar aspectos e meios relacionados à escola para permitir que os estudantes continuem seus estudos, assim como envolver os pais nessa tarefa educacional.

A partir do desenvolvimento desta exposição surge um aspecto fundamental, a formação em Educação Familiar. Não podemos falar em incentivar a participação ativa da família na comunidade escolar, sem formação docente e pedagógica, colocando à sua disposição conhecimentos, instrumentos e estratégias que facilitem seu trabalho.

A formação de professores para a participação educacional da família, assim como a dos pedagogos, melhoraria a tarefa educacional confiada a ambas as instituições. Nessa perspectiva, o papel do professor media entre a cultura escolar e familiar. Os temores de professores superam a interferência dos pais em suas tarefas, tais como a recolha de alguns autores, e participação seria interpretado no sentido de colaboração e apoio mútuo para projetar conjuntamente o projeto comum de educar os alunos para ajudá-los a crescer e desenvolver seu projeto de vida, introduzindo estratégias para se adaptar aos desafios que enfrentam. Por outro lado, os pais se sentiriam envolvidos na carreira escolar das crianças de forma eficaz. Nesta linha, o pedagogo também tem um papel importante na concepção de programas de formação neste novo campo da educação surge como a demanda social.

Por meio de levantamento bibliográfico buscamos aqui delinear alguns elementos que permeiam a questão da educação, bem como da administração nas escolas, buscamos para tanto fazer uma breve abordagem das necessidades relacionadas educacionais. Buscamos refletir sobre como as opiniões podem ser divididas quando se trata de educação. Os pais podem ter dificuldade em descobrir a melhor maneira de lidar com o comportamento “indesejado” de seus filhos – por incompreensões remanescentes dos impulsos do senso comum. A educação deve realmente se dedicar a elaboração de estratégias para refletir acerca do vem a ser o comportamento indesejado de uma criança, mas cabe aos profissionais entenderem e propor caminhos que sejam viáveis as necessidades educacionais de cada um.

O educador deve estar atento a todo momento ao aluno, acompanhá-lo e conhecê-lo bem, para que assim se possa avaliar e mensurar quais aptidões o aluno traz das vivências em família e quais precisam ser estimuladas. Adquirir talentos para viver em sociedade o mais normal possível é tarefa árdua do educador, pois ao descobrir seus interesses o educador acessará o uso dos materiais mais adequados para a abordagem significativa do ensino.

Assim acreditamos que nossa pesquisa alcançou parcialmente os objetivos lançados. Esperamos ter deixado evidente nossa preocupação, os professores devem oportunizar o ensino por intermédio de novas práticas educativas de acordo com a necessidade de cada caso específico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9.394, de

20 de dezembro de 1996. Brasília, Brasil.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Gestão da educação escolar. Brasília: UnB/CEAD, 2006.

BORGES, André. Lições de reformas da gestão educacional: Brasil, EUA e Grã-

Bretanha. São Paulo em Perspectiva. São Paulo, 18(3): P.78-89, 2004.

CABRAL NETO, Antônio. Gestão descentralizada: uma análise da experiência educacional do Rio Grande do Norte. VI Seminário de Pesquisa. Universidade: o local frente ao global. CCSA/UFRN. Natal, 12 a 15 jun., 2000.

CABRAL NETO, Antônio; RODRIGUEZ, Jorge. Reformas Educacionais na América

Latina: cenários, proposições e resultados. In: CABRAL NETO, Antônio et al (Org.). Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. p. 13-50.

CAMPOS, Anna Maria. Accountability: quando poderemos traduzi-la para o portuguêsˀ Revista Brasileira de Administração Pública. Rio de Janeiro, fev/abril, 1990. (p.30-50).

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. 9a ed. São Paulo:

Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2004.

PETRINI, J. C. Mudanças sociais e familiares na atualidade: reflexões à luz da história social e da sociologia. Memorandum (2005). 8, abr., 20-37.

SEIXAS, R. A. A família na atualidade: adequação dos recursos terapêuticos e valores do terapeuta. Pensando Famílias. 7(9), nov, 109-120. Silva, A. A, Mayor, A. S, Almeida, T., Rodrigues, A. G., Oliveira, L. M. & Martinez, M. (2005)

VASCONCELLOS, C. S. Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. Planejamento participativo na escola: um desafio ao educador. São Paulo: EPU, 2000

O DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE DA CRIANÇA E SUA IMPORTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO

LUIZ FERNANDO SOARES CLARO

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo entender como se dá o desenvolvimento da personalidade da criança e como a escola, professores e cuidadores podem, a partir da observação atenta das crianças, do aprofundamento em leituras e estudos podem contribuir para que crianças se desenvolvam a sua personalidade e, por conseguinte, sua cognição e capacidade psíquica de forma positiva e eficaz. Sabe-se que a formação da personalidade está diretamente relacionada à situação de desenvolvimento da criança (que envolve, necessariamente, o conceito de infância daqueles que a educam e a oportunização de tempos e espaços para sua atuação como sujeito) e às suas vivências cognitivo-emocionais, que se apresentam como a fonte de significados e sentidos atribuídos, por ela, às objetivações humanas, às relações entre as pessoas e, sobretudo, a si própria. Por meio de pesquisa bibliográfica, que sistematizará as contribuições dos marcos legais no que concerne educação infantil e de teóricos que abordaram o tema.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Personalidade da criança; Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

Desde a Constituição de 1988 é tido como dever do Estado a garantia da educação para crianças de zero a cinco anos, no sistema formal institucional, afirmando a educação infantil como primeira etapa da educação básica.

Depois da Constituição vários instrumentos legais foram criados para salvaguardar esse direito e, mais outros foram criados para implementar políticas que tem a criança como sujeito de direitos, dentre eles podemos citar: Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.396, de 20 de dezembro de 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010), Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014).

À criança, entendida nessa perspectiva, deve ser dirigida uma prática político pedagógica que a considere integralmente no seu âmbito físico, emocional e cognitivo, rompendo com os modelos sanitarista e assistencialista anteriormente em voga.

O escopo do presente trabalho não é fazer um resgate histórico de tais políticas, mas sim atentar para o fato de que a educação infantil, há muito, deixou de ser algo paternalista, assistencialista, para desenvolver integralmente a criança. Sob a ótica da educação integral podemos incluir, além do físico, emocional e cognitivo, a personalidade da criança, que perpassa os âmbitos mencionados.

Para tal deve-se superar a ênfase cognitiva e a compartimentalização da infância em períodos escolares que não consideram a interrelação entre os diferentes momentos do processo de personalização, nem a dinâmica que permite a transformação da atividade da criança e do lugar que ocupa na sociedade.

Com base no exposto acima procuraremos responder à seguintes questões: Como se dá a formação da personalidade na criança, na perspectiva Histórico-cultural?

A segunda questão é: como as relações da criança, as condições de vida e a educação, contribuem para a formação das bases fundamentais da personalidade infantil?

Assim, o desenvolvimento do presente artigo se dará em duas partes: na primeira conceituaremos a personalidade da criança e, na segunda, o papel do professor e sua importância no desenvolvimento da personalidade infantil.

2. A PERSONALIDADE DA CRIANÇA

De acordo com Mello e Singulani (2014) o avanço das pesquisas científicas comprovou que os primeiros anos de vida são decisivos para o desenvolvimento humano, tanto no que se refere à constituição da inteligência quanto da personalidade.

As autoras defendem que o conhecimento, por parte dos educadores, da personalidade e da inteligência da criança podem proporcionar um desenvolvimento maior para as crianças, visto que eles podem adaptar situações de aprendizagem à forma como melhor as crianças aprendem e interagem.

Uma vez que compreendemos que a criança aprende desde que nasce e que a aprendizagem é promotora de desenvolvimento, as relações e as experiências que promovemos na creche podem ser decisivas na constituição da personalidade e da inteligência da criança (MELLO; SINGULANI, 2014).

Esse entendimento também aparece nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998 p.22)

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e esta-

rem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças.

Como o texto salienta, a psicologia nos ajuda a entender como se dá o desenvolvimento da personalidade infantil, mas que devemos considerar a individualidades e diferenças, pois é justamente o que o entendimento da personalidade da criança nos proporciona: as crianças são únicas em suas individualidades e diferenças, cada uma com seus traços de personalidade e características singulares.

Quando pensamos no desenvolvimento humano, uma das categorias fundamentais de compreensão é a personalidade, por se tratar do elemento que dá forma à singularidade — o modo único de ser de cada pessoa. Assim, se o que se pretende é, através da educação, intervir positivamente sobre o desenvolvimento unilateral da criança, é importante que se compreenda, para além da sua inteligência e das funções psíquicas isoladas, a forma pela qual cada indivíduo orquestra a sua relação consigo mesmo e com o mundo, dominando e fazendo interagirem todas essas funções, em suas atividades. Bissoli p.35

A personalidade e seu desenvolvimento são objeto de reflexão das mais diferentes tendências explicativas, porque importa saber, para a Psicologia, como se modela, no interior das condições objetivas, a forma única de ser e agir de cada indivíduo. Segundo Bissoli (2005) a personalidade surge como sistema amplo que regula as vivências humanas — um misto de suas capacidades, social e historicamente formadas, e dos sentidos possíveis que cada pessoa atribui ao real, de acordo com a sua própria e singular biografia.

Além das vivências e de acordo com o posicionamento de Hall, Lindzey e Campbell (2000, p. 33 apud Bissoli 2005 p. 30), a personalidade consiste em uma série de valores ou termos descritivos que descrevem o indivíduo que está sendo estudado em termos das variáveis ou de dimensões que ocupam uma posição central dentro de uma teoria específica.

Como pode-se perceber não há um consenso em torno do estudo da personalidade e, dependendo da linha da Psicologia, cada estudioso ou psicólogo adota uma visão. Mas, de modo geral, os estudiosos da personalidade seguiram e seguem o pressuposto de que [...] um entendimento adequado do comportamento humano só vai surgir do estudo da pessoa em sua totalidade (HALL; LINDZEY; CAMPBELL, 2000, apud Bissoli, 2005 p.31)

Vigotski, por sua vez, produziu o seu pensamento acerca da personalidade infantil sob o seguinte enfoque: buscou refletir sobre a Psicologia como um campo complexo do conhecimento, estabelecendo uma relação dialógica com outros autores de sua época. Tendo como marca o materialismo histórico e dialético, buscou elaborar uma concepção do homem como sujeito, como produto e produtor das relações sociais; buscou compreender o homem em sua totalidade concreta, o que faz, de seus pressupostos, os fundamentos para a compreensão da personalidade como sistema que integra diferentes funções psíquicas em função da realidade a que cada homem está vinculado.

Nesse sentido, Bissoli (2005 p. 34) entender os pressupostos vigotskianos tem por objetivo último contribuir para a formação de uma Psicologia da personalidade, de base científica.

Nas palavras de Vigotski (2000, p. 27, apud Bissoli, 2005 p.38), a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura. Segundo o autor, nunca compreenderemos a personalidade humana se a analisarmos de forma estática, como uma soma de manifestações e atos, etc., sem o plano único de vida dessa personalidade, sem sua linha principal que converte a história da vida da pessoa, de uma série de episódios desvinculados e dispersos, em um processo biográfico, unido, único. (VYGOTSKI, 1995, p. 139, apud BISSOLI, 2005 p. 38).

A dinâmica da personalidade é o drama (VIGOTSKI, 2000, p. 35). Com essas palavras, Vigotski apresenta a concepção da personalidade como produto das vivências de cada ser singular. Experiências às quais são atribuídos sentidos próprios, que dinamizam e particularizam a internalização dos significados sociais. Segundo esse autor russo (2000, p. 26), a passagem de fora para dentro transforma o processo".

Daí o pressuposto de que subsumidos pelas mesmas estruturas, presentes na vida cotidiana (HELLER, 1977 apud Bissoli 2005 p.40) e expostos, portanto, a formas de linguagem, usos, costumes e objetos comuns, os homens diferenciem-se e tornem-se personalidades, capazes de criar, de inovar, de contradizer os ditames da sociedade capitalista e de humanizar-se.

Refletir sobre o desenvolvimento da personalidade na infância admite, pois, sob esse ponto de vista, a importância dos processos educativos para a formação onilateral dos indivíduos. Pressupõe a necessidade da prática intencional e sistematizada da Educação para a constituição do ser humano naquilo que lhe é mais peculiar: a personalidade, compreendida como o "a totalidade psicoló-

gica que caracteriza um homem singular. e Sève (1979, p. 606, apud Bissoli 2005 p. 43)

É importante lembrar que a infância é o momento da formação das capacidades humanas e tal fato não pode ser negligenciado quando se reflete sobre a personalidade, cuja formação não se consolida inteiramente nesse período (SÈVE, 1979; BOZHOVICH, 1981 apud Bissoli 2005 p.44).

De acordo com a perspectiva Histórico-Cultural, a formação da personalidade expressa, psicologicamente, a formação da individualidade humana. Nesse sentido, a formação da personalidade somente se torna possível à medida que cada pessoa tem a oportunidade de, na convivência com o outro, na interação e no diálogo, atribuir, aos fatos e objetos, sentidos próprios, diferenciando-se das outras pessoas, singularizando-se. (BISSOLI 2005 p. 66)

Entendemos que a formação da personalidade é, pois, produto da heterogeneidade explícita, viva, do movimento das diferenças do coletivo na construção do singular (e do plural, que se manifesta no compartilhar de experiências com os outros). Depende da conformação de uma visão da diferença como forma de enriquecimento da relação eu-outro, que só se torna possível quando se pode perceber o outro como legítimo (PÉREZ, 2001 apud Bissoli 2005p. 67).

A formação da personalidade na criança, por sua vez, pressupõe uma maneira diferenciada de enxergar a criança e seu desempenho na educação infantil. São esse desempenho e o papel da educação e do professor, como mediador das interações que analisaremos na próxima parte do trabalho.

2.1 O PAPEL DA EDUCAÇÃO E DO PROFESSOR

A educação é fundamental para o desenvolvimento da personalidade da criança. Ela deve ser vista como um sujeito histórico-cultural e de direitos e não apenas ser vista e entendida do ponto de vista biológico, ou que apenas os aspectos cognitivos devam ser levados em consideração.

De acordo com Bissoli (2005 p. 38) a educação seria imprescindível para a formação da personalidade e de que, por isso, cabia aos educadores da infância, compreenderem efetivamente como sua atuação a influenciaria. Nesse sentido, o professor deve refletir sobre a sua atuação no desenvolvimento da personalidade infantil, consciente de que suas interações com as crianças reverberaram no futuro escolar e em vivências pessoais dentro e fora da escola.

Educamos o ser humano integral e, portanto, o educamos, tanto cognitiva quanto emocionalmente, ainda que não tenhamos plena consciência disso: quer saibamos ou não, estamos, como professores, interferindo, positiva ou negativamente, sobre a formação do caráter, da identidade, da autoconsciência, da postura diante da vida — sobre a formação de homens particulares ou de indivíduos, como aponta. HELLER (1977apud Bissoli 2005 p.22)

A atitude de obviedade (MELLO, 2000) com relação à educação e ao desenvolvimento humano, leva os educadores da infância a não perceberem a sua função como determinante na formação das novas gerações. Desse modo, partindo de princípios naturalizadores, que consideram o desenvolvimento como a evolução de estruturas biológicas já dadas desde o nascimento, muitos professores não assumem o papel daqueles que devem interferir, intencionalmente, sobre o desenvolvimento amplo da criança, consideradas, para tanto, a sua inteligência e personalidade.

Assim, de acordo com Mello, (2007) em lugar de encurtar a infância por meio de práticas educativas que antecipam a escolarização, é preciso aperfeiçoar o conteúdo e os métodos educativos para assegurar em cada idade da criança as vivências necessárias para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência em formação já na educação infantil.

Mas, para que a educação assuma esse papel,

{...}inalienável, é importante que esteja caracterizada como uma educação para-si: intencional, sistematizada, pautada no conhecimento acerca das regularidades do desenvolvimento psíquico da criança, com objetivos humanizadores claros, politicamente comprometida com a superação da alienação que caracteriza nossa sociedade. É essa a educação que assumimos como necessidade e como direito de toda criança, para que cada uma possa desenvolver-se em sua consciência, em sua inteligência e em sua personalidade — em sua individualidade para si (DUARTE, 1993 apud BISSOLI, 2005 p.61).

Os estudos de Vigotski e seus colaboradores aportam a essa questão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento uma contribuição fundamental: a aprendizagem possibilita e conduz o desenvolvimento, mas não se pode aprender qualquer coisa a qualquer tempo.

Para aprender, o homem deve estar, inapelavelmente, em atividade (LEONTIEV, 1978b, 1998 apud Bissoli p.65):

{...}deve compreender e estar motivado pelos resultados de seu fazer, o que envolve sua inteligência e sua emoção. Conhecer os motivos e envolver-se com eles torna a tarefa de aprender uma conquista significativa: toda atividade está impregnada de subje-

tividade. Nesse sentido, antecipar aprendizagens para momentos em que a criança ainda não é capaz de compreender e de colocar a sua vontade naquilo que faz não desenvolve, senão embota as manifestações do desenvolvimento daquele período.

A formação de sua personalidade depende profundamente de que as práticas educativas de que participem estejam embasadas no respeito às diferenças individuais e na possibilidade de diálogo e construção conjunta de relações humanas e humanizadoras.

Para organizar-se de forma intencional, para que haja o desenvolvimento das crianças MELLO (2007 p.92) destaca três processos:

A formação por etapas personalidade humana, cujo processo se inicia na infância; o caráter sistêmico desse processo e a compreensão de que o desenvolvimento psíquico da criança, condicionado pela apropriação da experiência social, tem, ao mesmo tempo, uma base orgânica que cria as premissas indispensáveis para esse desenvolvimento.

É preciso ter em mente que a criança aprende desde o momento em que nasce, e os educadores/professores deve proporcionar situações e vivências nas quais elas possam ser estimuladas.

Assim, conhecendo quanto o trabalho educativo sistematizado e intencional pode impulsionar o desenvolvimento das crianças desde muito pequenininhas, podemos compreender a importância de que na Educação Infantil, desde o berçário, os bebês sejam cuidados e educados por professores e professoras (Brasil, 2010).

De acordo com Mello (2007), há profissionais de educação infantil que prestam pouca atenção aos bebês e às suas possibilidades. É ainda comum em nossas creches destacar o que os bebês ainda não são e não enfatizar o que eles são. As autoras destacam ainda que:

Sem intencionalmente organizar as condições adequadas a seu desenvolvimento, reforça-se a concepção da incapacidade natural da criança pequena, uma vez que suas possibilidades de desenvolvimento não são qualidades psíquicas prontas, mas exigem, para sua formação, as condições correspondentes de educação e ensino. MELLO; SINGULANI (2014, p.38)

Por outro lado, MELLO; SINGULANI (2014) afirmam que existem profissionais que já têm assumido uma atitude curiosa e observadora em relação às crianças pequeninhas e têm descoberto como elas gostam e precisam da atenção comunicativa dos adultos – que é muito mais do que cuidado - para se desenvolver.

Assim, se as condições de vida e de educação incentivaram a sua condição de sujeito em desenvolvimento, com voz e vez, esta autonomia resulta das vivências anteriores da criança, nas quais ela foi desenvolvendo a fala, o andar, a memória, as percepções em geral e a percepção de si mesma. Cabe recordar que sua relação com o entorno mudou proporcionalmente ao desenvolvimento de suas capacidades. Ela é capaz de compreender os fatos e a si mesma de maneira inteiramente nova, e nessas condições, o adulto tem o papel essencial de evitar crises, permitindo que a criança assuma novos papéis nas relações com as pessoas (LEONTIEV, 2010 apud BISSOLI, 2014 p.593)

Nesse sentido, o papel do professor é imprescindível, ele pode tem o papel de preparar e comandar as situações nos espaços educativos e é nele que a criança se espelhará e procurará imitar. Pensando nisso, ele deve refletir sobre os procedimentos no momento de intervenções com as crianças e deve ter um profundo conhecimento sobre como se forma a personalidade da criança, para que em nenhum momento ela sinta-se tolhida ou diminuída.

De acordo com Bissoli (2005) a atividade docente tem, como perspectivas, a garantia do processo de humanização de todos e o compromisso com a formação das pessoas como dirigentes — capazes de autogerir-se, com base nos princípios orientadores e objetivos da nova sociedade.

A autora destaca ainda que

Gerir as relações entre crianças de uma mesma turma ou entre crianças de idades diferentes e, de forma intencional, propor situações de experiência e reflexão acerca dos valores humanos universais é uma prática fundamental para a formação da personalidade, em quaisquer níveis de ensino. É somente por intermédio de um trabalho efetivo de tomada de consciência a respeito de sua importância que a criança, seja da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental, tem a possibilidade de eleger valores com os quais atuar em suas relações. (BISSOLI, 2005 p. 218)

Ao pensar nas relações que se dão nos ambientes educacionais os professores tem que ter em mente como farão o processo de humanização da infância e qual a sua postura diante das crianças, como eles as enxergam. Para que haja efetivamente desenvolvimento a criança tem que ser vista e entendida como sujeito que aprende desde o seu nascimento e que é capaz de entender e interagir nas mais diversas situações.

Mello (2007) ressalta que a criança que surge da observação e da teoria que a vê como um ser histórico-cultural é, desde muito pequena, capaz de explorar os espaços e os objetos que encontra ao seu redor, de estabelecer relações com as pessoas, de elaborar explicações sobre os fatos e fenômenos que vivencia.

São as relações, principalmente as relações entre o professor e a criança, que fundamentaram a forma como as vivências se transformarão em conhecimento e farão parte do que a criança internalizará.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender como o trabalho pedagógico intervém na formação das capacidades especificamente humanas em cada criança de que cuidamos e a quem educamos é fundamental para seu desenvolvimento integral: físico, psíquico e emocional.

Ao entender como a personalidade infantil se desenvolve, o professor estimula a educação integral da criança que além de prosperar como uma criança feliz e inteligente, tem maior possibilidade de tornar—se um adulto competente emocionalmente e com habilidades se tornar crítico e ciente dos seus direitos.

Ou seja, desenvolvimento da personalidade estimula o desenvolvimento da inteligência e vice-versa. Por esse motivo, os cursos de pedagogia e os cursos de formação em serviço devem ter em seus currículos dispositivos que trabalhem esses conceitos.

Muito já foi feito em prol da educação infantil, saímos de uma visão assistencialista e cuidadora para uma que vê a criança como sujeito de direitos histórico-cultural que aprende a partir das suas vivências e interações. Mas muito ainda pode ser feito: políticas e currículos que dialoguem com essas visões, formação de professores adequadas, espaços adequados com materiais adequados para cada idade.

Assim poderemos vislumbrar uma escola em que as crianças se sintam bem e felizes que entrem em contato com o conhecimento, cultura e, também vivenciem brincadeiras e situações em que evoluam, de preferência em parceria com um adulto que as considera e respeita: um professor.

REFERÊNCIAS

BISSOLI, M. Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marilia, SP, 2005.

_____. Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 19, n. 4 p. 587-597, out./dez. 2014

Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/Q39MGD7HSyJ4XsSQdLLJJgw/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 04 jul 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica.

– Brasília : MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em 03 jul 2023.

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. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 03 jul 2023.

LEONTIEV, A. Atividade, Consciência e Personalidade. Portal Domínio Público.

Disponível em:

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraform.do?select_action=&co_ obra=2309. Acesso em 03 jul 2023.

MELLO, S. A. (2007). Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. Perspectiva, 25(1), 83–104. Disponível em: https://doi.org/10.5007/%x. Acesso em: 04 jul 2023.

MELLO, S. A., & SINGULANI, R. A. D. (1). <b> As crianças pequenininhas na creche aprendem e se humanizam. Teoria E Prática Da Educação, 17(3), 37-50.

Disponível em: https://doi.org/10.4025/tpe.v17i3.28206.Acesso em: 04 jul 2023.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. Pensamento e linguagem. São Paulo, 1993: Martins Fontes.

MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUZIA MACÁRIO GOMES BERTOZZI

RESUMO

O objetivo deste estudo é discutir o uso da música na educação infantil como ferramenta pedagógica para contribuição no processo de formação integral da criança. A música se faz presente em todos os ambientes – escolares e não escolares- e contribui com o desenvolvimento infantil. O aprendizado pode acontecer de forma lúdica com o uso da música, despertando na criança o interesse em aprender. Atualmente a maioria dos educadores utiliza a música em sala de aula, porém como forma de entretenimento e diversão e não como recurso pedagógico constituinte da ação docente. O enfoque deste trabalho é, portanto, levar o educador ao conhecimento e reflexão sobre a quão benéficente e significativa é a aprendizagem lúdica através da música.

PALAVRAS-CHAVE: Música; aprendizagem; educação infantil.

1 INTRODUÇÃO

A música é uma manifestação sonora que sempre esteve presente na sociedade, comtemplando diferentes povos, nas mais diversas culturas.

Ela é considerada não só uma manifestação artística, mas uma forma de exteriorização de pensamentos, sentimentos, ideias e ideais.

O uso da música na educação objetiva o estímulo ao desenvolvimento das habilidades necessárias para uma comunicação satisfatória, assim como é usado como ferramenta pedagógica adaptada para o ensino dos conteúdos presentes na grade curricular nacional a ser comtemplada durante o ano letivo.

As leis que asseguram o uso da música em sala de aula são recentes e por isso seu uso na educação nacional tem se estruturado aos poucos. Os educadores têm se apropriado desta linguagem e a comtemplado em sua rotina escolar, inicialmente de forma experimental.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e por este motivo, a mais importante, pois nela são estabelecidas e desenvolvidas habilidades cognitivas, intelectuais, afetivas e psicomotoras que se bem desenvolvidas facilitarão o progresso da criança em sua caminhada acadêmica.

Na educação infantil, a música desempenha vários papéis, os quais conheceremos detalhadamente no decorrer deste estudo. Ela deve fazer parte do planejamento do professor, o qual estabelecerá os momentos em que ela será usada e o objetivo a ser atingido com seu uso.

Este estudo busca esclarecer o conceito de educação musical assim como relatar brevemente o histórico da inserção da música na educação nacional, compreendendo esta linguagem musical relacionada à educação e a cultura, centralizando-se na educação infantil, constituindo-se uma base norteadora para educadores do território nacional.

2. DESENVOLVIMENTO

Educação é uma palavra que carrega em si inúmeros significados, e alguns deles são amplos e complexos.

A palavra “educação” é interpretada por muitos somente como aquilo que ocorre nas instituições escolares, não compreendendo que seu processo vai além disso. Educação consiste - de forma geral – em conhecer o mundo, a sociedade e suas diferentes culturas, assim como a forma pela qual ela se organiza.

O primeiro contato da criança com a ação educativa acontece primeiramente com os pais e com as pessoas com as quais estabelecem contato em seu núcleo de convívio social; e com os objetos presentes no ambiente em que vive.

O intelecto do indivíduo é resultado de sua interação com o mundo. A socialização constrói o sujeito. O meio contribui para a formação humana e, muitas vezes, se materializa como recurso didático para o processo de ensino- aprendizagem. Neste caso, o mediador é responsável por direcionar o aluno no sentido propício à aprendizagem.

A música estabelece uma relação de parceria com a educação, pois proporciona ao indivíduo o desenvolvimento intelectual, assim como sua interação com o meio e, socialização com os que o cerca. Pode ser caracterizada como um meio de persuasão existente na sociedade, pois leva em si não só palavras, mas sentimentos e emoções exteriorizados, ideias expostas e ideais particulares que podem ganhar grande visibilidade didática se direcionadas corretamente. Faz-se presente em todos os povos caracterizando diversas culturas, estabelecendo papel fundamental na educação. O Referencial Curricular Nacional ressalta que:

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento ex-

pressivo entre e o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. (BRASIL, 1998, p.35)

Como instrumento estratégico para o ensino, a música desperta o interesse do aluno, que se envolve naturalmente no processo de construção do saber.

O ambiente escolar que faz uso da música em seus diversos momentos cotidianos se torna um ambiente feliz e harmonioso, onde os alunos se sentem motivados a participarem do processo de construção de seu próprio conhecimento.

Ela contribui significativamente na construção de hábitos e aquisição de valores, que são imprescindíveis para a boa convivência em sociedade.

Os estudos da neurociência indicam a infância como um período ideal para o desenvolvimento do cérebro. Pesquisas apontam que desde o nascimento até aproximadamente os 10 anos de idade, o cérebro infantil está em constante desenvolvimento e possui as melhores condições para a aprendizagem significativa. O neurodesenvolvimento infantil contribui para o desenvolvimento das inteligências. As janelas das oportunidades podem e devem ser estimuladas na infância:

A educação de crianças em um ambiente sensorialmente enriquecedor desde a mais tenra idade pode ter um impacto sobre suas capacidades cognitivas e de memórias futuras. A presença de cor, música, sensações (tais como a massagem no bebê), variedade de interação com colegas e parentes das mais variadas idades, exercícios corporais e mentais podem ser benefícios (desde que não sejam excessivos). (CARDOSO; Sabbatini, 2000)

Para que as capacidades da criança sejam desenvolvidas de forma íntegra e envolvente, através do estímulo ao desenvolvimento total do educando, as diretrizes Curriculares Nacionais fazem o seguinte apontamento:

1 – As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes fundamentos norteadores:

[...] C – os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e de manifestações artísticas e culturais. (Artigo 3º, Inciso I, alínea C)

Todos os estudos que relacionam a existência humana com a existência da música e consequentemente a relação entre ambos se mostra focada em uma visão antropológica, porém com diferentes características se observada a partir da segunda metade do século XX, onde houve uma delimitação no campo de estudo na relação do homem com a música em meio ao seu contexto histórico e social.

Em uma perspectiva etnomusicológica, a música posiciona-se como algo determinado pela cultura, mas que também exerce o papel de determinante da mesma. Por este motivo, podemos compreender a educação musical como um universo constituído pela troca de valores e diferentes saberes.

A música quando relacionada à cultura, pode ser considerada um veículo de comunicação universal, pois é compreendida universalmente por toda e qualquer cultura e povos. Isso não significa que ela é uma linguagem única, pois cada povo possui sua língua/ idioma elaborado, mas a música é uma forma de interação e compreensão das culturas diversas, que pode ampliar a dimensão e percepção musical e cultural do indivíduo.

De acordo com Penna (2008) a música é:

[...] uma linguagem cultural, consideramos familiar aquele tipo de música que faz parte de nossa vivência; justamente porque o fazer parte de nossa vivência permite que nós nos familiarizemos com os seus princípios de organização sonora, o que torna uma música significativa para nós. (p. 21).

Para as educadoras musicais Hentschke e Del Ben (2003) a música desempenha o seguinte papel no ambiente escolar:

[...] auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção de sua cidadania. O objetivo primeiro da educação musical é facilitar o acesso à multiplicidade de manifestações musicais da nossa cultura, bem como possibilitar a compreensão de manifestações musicais de culturas mais distantes. Além disso, o trabalho com música envolve a construção de identidades culturais de nossas crianças, adolescentes e jovens e o desenvolvimento de habilidades interpessoais. Nesse sentido, é importante que a educação musical escolar, seja ela ministrada pelo professor unidocente ou pelo professor de artes e/ou música, tenha como propósito expandir o universo musical do aluno, isto é, proporcionar-lhe a vivência de manifestações musicais de diversos grupos sociais e culturais e de diferentes gêneros musicais dentro da nossa própria cultura. (p. 181).

Ainda de acordo com as autoras acima referenciadas, a música faz-se presente nas escolas por coerentes razões justificadas:

Entre elas, estão: proporcionar à criança: o desenvolvimento das suas habilidades estéticas e artísticas, o desenvolvimento da imaginação e do potencial criativo, um

sentido histórico da nossa herança cultural, meios de transcender o universo musical de seu meio social e cultural, o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, o desenvolvimento da comunicação não-verbal. (apud JOLY, 2003, p. 117).

A música deve ser trabalhada na escola por desenvolver habilidades e capacidades como a socialização, afetividade, sensibilidade e estímulo cognitivo. Conforme o RCNEI:

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de integração e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente. (BRASIL, 1998, p.45)

Legalmente, a educação começou a ser estabelecida como um sistema único nacional, a partir da criação da primeira LDB.

A LDB 4.024/1961 (Brasil, 1961b) foi a primeira Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, porém compreende diversos erros na área da educação/ linguagem musical na escola.

A LDB é citada como a lei que inseriu a educação musical no contexto escolar – informação presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento legislativo educacional brasileiro. Porém existem grandes críticas feitas a essa colocação. Queiroz e Marinho (2009, pag.61), critica que se o texto da LDB 4.024/1961 for analisado detalhadamente, é possível observar que "ele não faz qualquer referência ao termo educação musical".

O documento desta época que menciona a educação musical no contexto escolar é o Decreto 51.215, 21 de agosto de 1961, que estabelece normas para a educação musical nos jardins de infância; nas escolas pré-primárias; primárias e normais em todo país. Esta lei teve sua aprovação cerca de seis meses antecedentes a criação da LDB. Pelo fato deste decreto ter sido aprovado no mesmo ano da LDB, foi criada esta distorção/ confusão de informações que deu a LDB a autoria de uma lei que inseriu a educação musical nas escolas.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente trouxe novos desafios quanto a organização, formação, atuação docente, grade curricular em diversas e distintas modalidades educacionais.

Além da obrigatoriedade do ensino público gratuito e de qualidade atribuído como dever do estado, a LDB 9.394/1996 definiu com maior precisão o perfil profissional do educador em diversos níveis de educação. Ela também esclareceu os objetivos da educação básica e como deve ser feita a sua inserção social.

No ensino de arte, a LDB inova, trazendo a definição que, mesmo não explicitando uma clareza necessária especificando as diferentes linguagens artísticas que compõem o campo de estudo das artes, não utiliza mais o termo "educação artística", o que indica a quebra da continuidade das práticas definidas para as escolas nas determinações da lei 5.692/1971.

De acordo com p parágrafo 2° do artigo 26 da LDB 9.394/1996:

O ensino da arte, especificamente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela lei n° 12.287, de 2010, Brasil, 1996).

No cotidiano escolar da educação infantil nacional, a música vem atendendo á diferentes propósitos pedagógicos de acordo com as metodologias e correntes pedagógicas que vigoram (ou vigoraram) no país no passar das décadas.

Ainda são perceptíveis os vestígios de uma concepção de ensino que fez uso da canção como ferramenta pedagógica no processo ensino-aprendizagem, com o objetivo de construir hábito e atitudes e condicionar o indivíduo á rotina escolar, comemorar datas comemorativas etc.

As músicas/ canções, eram sempre acompanhadas com palmas ou gestos, que devido ao seu uso cotidiano – e excessivo – se tornavam mecânicos e sem qualquer sinal de expressividade espontânea por parte do educando. A música era usada somente quando havia objetivos julgados adequados para a instrução e formação infantil.

Ainda assim pode-se afirmar que na música recebeu-se uma orientação para o estímulo à criatividade. O processo criativo foi definido, porém sem a orientação para a sistematização da criatividade e a ampliação das oportunidades para a expressão da criança. Os educadores, portanto, continuaram a usar a música com a mesma estratégia: excluindo a possibilidade da criação musical.

Atualmente, mesmo com o redimensionamento de conceitos sobre a educação infantil, seus conteúdos e a postura profissional do docente estabelecida, o trabalho da música como linguagem avança lentamente para uma mudança conceitual. É nítida a defasagem da linguagem musical se comparada às demais áreas do conhecimento.

Nos dias atuais, os educadores em sua grande maioria, permanecem usando a música apenas em rodas de música – canções já prontas – de modo técnico e monótono. São poucas as escolas que praticam o ensino da música como ele deve ser- criativo e dinâmi-

co, possibilitando a criação musical e não somente a reprodução de criações musicais já existentes. Isto se dá obviamente, pela falta de qualificação profissional para o exercício da função. A música não é algo pronto, caso fosse de nada contribuiria no processo de desenvolvimento infantil; mas foi inserida na educação, pois é uma poderosa linguagem que pode ser criada, compreendida e deve ser explorada.

Portanto o ensino de música na escola será feito por profissionais com formações em cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação, especificamente em cursos de licenciatura plena em música. Exceções poderão ser abertas para educação infantil, ensino fundamental I e

EJA, onde o professor atua como "generalista".

A LDB não determina que a música deva ser disciplina curricular presente na estrutura disciplinar das escolas. Porém também não determina que áreas como biologia, física, história, geografia, ciências e outras devam ser disciplinas. Portanto a LDB e a Constituição Federal (1988) dão a cada sistema de ensino a autonomia para a construção da estrutura curricular de suas escolas.

No artigo 26 da LDB, compreendemos como é definido / nomeados os conteúdos que devem ser lecionados na escola. O parágrafo 1º tem o seguinte texto:

Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil" (Brasil 2006).

Ao observar que não está explícito na lei o nome das disciplinas como conhecemos – português, história, geografia etc. – notamos que o conteúdo que eles compreendem torna se obrigatório independente da denominação que a escola de a disciplina.

A música, portanto, pode ser inserida na educação de forma interdisciplinar, pois não é possível agregar somente em uma disciplina todos os conhecimentos referentes ao campo da dança, teatro, artes visuais e música.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música é uma manifestação artística que sempre esteve presente na sociedade. Sua presença é tão relevante ao ponto de ser considerada uma linguagem pela qual o ser humano se expressa e se comunica, compreende e se faz compreender. A música desempenha um papel de desenvolvimento das emoções e sensibilidades humanas que as outras linguagens não abrangem de forma completa e satisfatória. Ela não é sozinha em si, mas o complemento das demais linguagens utilizadas para a expressão e comunicação humana.

A educação tem o objetivo de forma o ser humano enquanto cidadão, porém sem que suas emoções sejam descartadas neste processo de formação, mas que pelo contrário, elas sejam valorizadas durante seu processo de construção humana, e a música aliada á educação desempenha o papel de humanizar o conhecimento.

Seu uso como recurso didático possibilita á criança outra forma pela qual ela pode - se fazer entender; uma forma divertida e significativa, que além de prazerosa é valiosa, pois contribui diretamente no processo de desenvolvimento cognitivo, social, intelectual, afetivo e emocional.

A educação infantil é a idade da exploração, e do aprendizado através das experiências. A música pode contribuir grandemente para esse processo de aquisição de saberes quando utilizada de forma lúdica na primeira etapa da educação básica, sendo relevante para a promoção de uma aprendizagem significativa que comtemple todas as dimensões do aprendizado.

Este estudo objetivou o esclarecimento da música na educação infantil como recurso pedagógico para o processo de ensino e aprendizagem, centralizando-se em esclarecer a música em âmbito educacional e cultural, finalizando sobre seu histórico legal de inserção na educação, a fim de nortear professores de educação infantil sobre a importância da utilização da música no contexto escolar e a preocupação nacional e legislativa em relação a presença desta linguagem na educação do país.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P.N. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo, SP: Loyola, 1995.

ARANHA, M. L. A. História da Educação. 2ª ed.rev. e atual. São Paulo: Moderna,1996. BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, (1998). Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, v. 3.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei Federal nº 9.394/96, 2. Ed. Rio de Janeiro, 1999.

BELLOCHIO, C. R. Educação Musical: olhando e construindo na formação e ação dos professores. Revista da ABEM, Porto Alegre, n.6, p. 41-47, set. 2001.

_____. Escola – Licenciatura em música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de profes-

sores. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 7, p. 41 -48, set. 2002.

_____. A formação profissional do educador musical: algumas propostas. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 8, p. 17 – 24, mar. 2003.

BRITO, Teca, Alencar, (2003). Música na Educação Infantil: propostas para formação integral da criança. 2ª ed. São Paulo: Petrópolis.

CARDOSO, S. H.; SABBATINI, R. M. Aprendizagem e mudanças no cérebro. Revista Eletrônica, Cérebro & Mente. Campinas, p.11, out./dez. 2000.

CRAIDY, Carmem Maria; KARCHER, Cládis Elise P. da Silva. Educação Infantil pra que te quero? São Paulo: Artmed, 2001.

FIGUEIREDO, S. L. F. de. A preparação musical de professores generalistas do Brasil. Revista da ABEM, Porto Alegree, v. 11, p. 55-61, set. 2004a.

_____. Uma estrutura conceitual para a formação musical de professores unidocentes. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 8. 2004b, rio de Janeiro, Anais eletrônicos. Rio de janeiro, 2004b.

_____. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade, políticas educacionais. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 12, p. 21- 29, mar. 2005.

GAINZA, Violeta Hemsy. Estudos de psicipedagogia musical. 3. Ed. São Paulo: Summuns, 1998.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana, (2003). Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: ____. HENTSCHKE, L. DEL BEN, L. (Orgs.). Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Ed. Moderna. Cap. 11.

JOLY, Ilza, Zenker, Leme, (2000). Um processo de supervisão de comportamentos de professores de musicalização infantil para adaptar procedimentos de ensino. Tese de Doutorado (Educação) São Carlos: UFSCar, 2000.

JOLY, Ilza, Zenker, Leme, (2003). Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In:____. HENTSCHKE, L; DEL BEN, L. (Orgs.). Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Ed. M LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. O ensino de música na escola fundamental. Campinas: Papirus, 2013.

PENNA, M. Música(s) e seu ensino. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SEKEFF, M. L. Da música: seus usos e recursos. São Paulo: Unesp, 2002.

A INFLUÊNCIA DA ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

LUZINETE MADALENA DA SILVA DOS ANJOS

RESUMO

O desenvolvimento da criança é significativamente afetado pela arte de contar histórias. As histórias levam as crianças a um mundo de imaginação, criatividade e aprendizado. O ato de ouvir histórias ajuda a desenvolver as habilidades linguísticas, aumentar o vocabulário e a compreensão textual, além de promover o desenvolvimento da alfabetização e da escrita. O objetivo desse trabalho é mostrar que as histórias estimulam a curiosidade, inspiram a reflexão e ajudam as crianças a desenvolverem sua inteligência emocional, ajudando-as a lidar com suas emoções. As histórias permitem que as crianças se identifiquem, compreendam diferentes perspectivas e desenvolvam empatia por causa dos personagens e das circunstâncias presentes. Além disso, a arte de contar histórias fortalece as relações entre adultos e crianças, criando momentos de cumplicidade e interação. Assim, a arte de contar histórias é uma ferramenta útil para o desenvolvimento integral das crianças, pois potencializa seu desenvolvimento intelectual, emocional e social.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento. Histórias. Crianças.

ABSTRACT: The child's development is significantly affected by the art of storytelling. The stories take children into a world of imagination, creativity and learning. The act of listening to stories helps to develop language skills, increase vocabulary and textual comprehension, as well as promote literacy and writing development. The objective of this work is to show that stories stimulate curiosity, inspire reflection and help children to develop their emotional intelligence, helping them to deal with their emotions. Stories allow children to identify with, understand different perspectives, and develop empathy because of the characters and present circumstances. In addition, the art of storytelling strengthens relationships between adults and children, creating moments of complicity and interaction. Thus, the art of storytelling is a useful tool for the integral development of children, as it enhances their intellectual, emotional and social development.

KEY-WORDS: Development. Stories. Children.

1 INTRODUÇÃO

A arte de contar histórias está presente em todas as culturas ao longo do tempo. Desde sempre, as histórias têm sido usadas para transmitir conhecimento, valores, crenças e prazer. Essa tradição, que está arraigada em nossa sociedade, desempenha um papel importante no desenvolvimento das crianças, oferecendo-lhes vários benefícios cognitivos, emocionais e sociais.

Este artigo examinará como a arte de contar histórias afeta o desenvolvimento infantil e como ela é importante no mundo moderno. Aprenderemos como a narrativa, transmitida oralmente ou por meio de livros ou outras mídias, afeta a mente, a linguagem e a imaginação das crianças. Além disso, falaremos sobre as maneiras pelas quais a leitura de histórias pode promover a criatividade, a empatia e o desenvolvimento emocional, além de fortalecer os laços sociais e a construção de identidades.

Para isso, este artigo será dividido em três partes principais para atingir esses objetivos. Para começar, examinaremos a arte de contar histórias como uma prática universal e ancestral, enfatizando sua presença em várias culturas em todo o mundo e seu papel na transmissão de conhecimento e valores. Em seguida, colocaremos o assunto no mundo moderno, observando as dificuldades e oportunidades oferecidas pela era digital, e discutiremos como as histórias podem ajudar as crianças a compreender o mundo ao seu redor e lidar com esses obstáculos. Na terceira seção, discutiremos as vantagens específicas da arte de contar histórias para os pequenos, examinando como ela estimula a imaginação, o pensamento crítico e a expressão verbal, além de desenvolver habilidades socioemocionais. Além disso, discutiremos a importância da diversidade na seleção de histórias, enfatizando a importância de fornecer narrativas que reflitam a diversidade cultural, étnica e de gênero da sociedade atual.

Por fim, concluiremos o artigo destacando como a arte de contar histórias é vital para a educação e o desenvolvimento das crianças. Contar histórias é uma ferramenta poderosa para aumentar a compreensão do mundo, a criatividade, a empatia e as conexões sociais nas gerações futuras, apesar dos avanços tecnológicos.

2. DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS DA ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

A arte de contar histórias tem me fascinado por muitos anos. Acredito que a narração vai além de simplesmente transmitir informações, é uma maneira de despertar sentimentos, entrar em universos imaginários e criar vínculos com outras pessoas. Essa prática nos permite explorar nossa criativi-

dade e expressar nossas vozes de maneiras únicas, por isso, como mulher, sinto-me particularmente atraída por ela. Uma história bem contada tem várias coisas que a tornam intrigante e atraente. A narrativa é o fio condutor que leva o leitor ou ouvinte por um caminho, seja ele cheio de aventuras, suspense ou pensamentos. A narrativa nos transporta para outros tempos, lugares e realidades, permitindo-nos sentir e viver experiências que talvez nunca experimentássemos de outra forma.

Os personagens são muito importantes nessa jornada. Eles têm personalidades, sonhos, medos e desafios, como companheiros de viagem. Identificamo-nos com eles, nos emocionamos com suas vitórias e nos entristecemos com suas derrotas. Os personagens bem construídos podem nos fazer pensar sobre nossa humanidade, nossas relações com o mundo exterior e nós mesmos. Os cenários também são essenciais para a narrativa. Eles podem ser grandiosos (por exemplo, cidades futurísticas ou florestas encantadas) ou simples (por exemplo, uma sala de estar aconchegante). Os cenários contribuem para a criação de uma atmosfera, fornecer o tom da história e dar aos leitores ou espectadores uma noção do local. Sua descrição minuciosa nos transporta para esses locais, nos fazendo nos sentirmos parte do enredo.

O suspense é fundamental para a narrativa. Nosso interesse é mantido vivo por essa porção de mistério, que nos faz virar página após página e nos faz esperar ansiosamente por descobertas e mudanças. O suspense nos envolve, nos deixa curiosos e nos motiva a desvendar os segredos da trama. Ele nos mantém ligados à história enquanto esperamos o final. Além desses atributos, a moral da história é um componente fundamental da arte de contar histórias. É a mensagem que a história quer transmitir, as lições que podemos aprender na vida real. Uma reflexão sobre valores, ética, superação ou compaixão pode ser o que constitui a moral. Ela nos faz sentir responsáveis por nossas ações e nos inspira a mudar.

Existem muitas maneiras diferentes de contar histórias, e cada uma tem um encanto especial. Uma das maneiras mais tradicionais e íntimas de explorar narrativas é lendo um livro. Quando lemos essas páginas, somos transportados para mundos distantes e embarcamos em aventuras sem parar. Por outro lado, an oralidade é associada à tradição ancestral de contar histórias ao redor do fogo, que transmite conhecimento e cultura de geração em geração. A magia acontece no teatro diretamente diante de nós, com atores e cenários ganhando vida e nos envolvendo em emocionantes performances. A mídia digital, por sua vez, permite uma interação imersiva e multidimensional, onde podemos interagir e explorar histórias, experimentando vários desfechos e caminhos.

A arte de contar histórias é uma prática que se estende por todas as idades, culturas e gêneros. Ela nos convida a fazer viagens emocionantes, experimentar outras realidades e refletir sobre a vida. Essa prática me permite comunicar e compartilhar minha visão de mundo. As mulheres que vieram antes de mim usaram a arte de contar histórias como uma ferramenta de empoderamento e transformação. Sinto-me conectada com elas. Que possamos continuar explorando e respeitando esse legado, contando nossas próprias histórias e deixando nossa marca no mundo.

3. DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E LINGUÍSTICO DA CRIANÇA ATRAVÉS DA ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

O desenvolvimento da linguagem, do vocabulário e da compreensão de conceitos das crianças é fortemente influenciado pela arte de contar histórias. Desde o início da humanidade, as narrativas têm sido um poderoso método de comunicação e aprendizado. As crianças podem adquirir novos conhecimentos, enriquecer seu repertório linguístico e aumentar seu vocabulário ao serem expostas a várias histórias. As crianças aprendem uma variedade de palavras, expressões e estruturas linguísticas ao assistir a várias histórias. Cada história tem seus próprios personagens, cenários e eventos. Isso oferece às crianças uma ampla gama de termos e contextos. As crianças são expostas a vários estilos de escrita e discursos ao ouvir e participar de histórias, o que diversifica suas habilidades linguísticas.

Além do vocabulário, a arte de contar histórias é fundamental para entender conceitos. Ao apresentar situações, personagens e eventos que podem diferir de suas próprias vivências, as histórias fornecem às crianças uma perspectiva sobre o mundo que as cerca. Por meio dessas histórias, as crianças são desafiadas a pensar sobre os conflitos, dilemas e soluções que aparecem. Isso ajuda a desenvolver sua compreensão de ideias abstratas e complexas. As crianças são incentivadas a usar suas habilidades de compreensão e interpretação ao ouvir histórias. Elas devem participar ativamente da escuta, conectando os elementos da história com suas experiências e conhecimentos anteriores. Ao fazer isso, as crianças aprendem a pensar criticamente e criativamente, bem como a analisar, interpretar e sintetizar dados.

Além disso, a participação ativa em narrativas, seja por meio de jogos de papéis, recontando histórias ou até mesmo escrevendo suas próprias histórias, ajuda as crianças a melhorarem sua expressão oral e escrita. Eles melhoram sua capacidade de transmitir ideias de forma clara e coesa ao compartilhar suas próprias histórias e perspectivas.

Em resumo, o desenvolvimento da lin-

guagem, do vocabulário e da compreensão de conceitos das crianças é significativamente afetado pela arte de contar histórias. Seu repertório linguístico é enriquecido, sua compreensão de conceitos é ampliada e seu pensamento crítico e criativo é estimulado por meio da leitura de várias histórias. Portanto, incentivar e cultivar o hábito de ouvir e participar de histórias é essencial para o crescimento e a formação das crianças; isso ajuda a desenvolver sua habilidade de expressão eficaz e seu desenvolvimento geral.

4. ESTÍMULO À IMAGINAÇÃO, CRIATIVIDADE E EMPATIA

A imaginação e a criatividade das crianças são significativamente influenciadas pela arte de contar histórias. Desde sempre, as narrativas têm sido usadas para transmitir conhecimento, valores e experiências. A imaginação das crianças é estimulada pelas histórias, o que lhes permite criar mundos e

personagens em sua mente. Isso os ajuda a desenvolver suas habilidades cognitivas e criativas.

As crianças que ouvem ou leem contos são transportadas para diferentes locais e tempos, conhecendo personagens distintos e enfrentando desafios emocionantes. Sua capacidade de pensar criticamente, resolver problemas e tomar decisões é melhorada por essas experiências imaginárias. As crianças desenvolvem suas habilidades de pensamento abstrato por meio da arte de contar histórias. Eles também aprendem a estabelecer conexões entre eventos, prever o que pode acontecer e explorar as possibilidades.

As histórias também oferecem um ambiente seguro para experimentar várias emoções e situações. As crianças têm a oportunidade de experimentar uma variedade de emoções, desde a alegria e a felicidade até o medo e a tristeza, ao se identificarem com os personagens e se envolverem na história. A criança desenvolve a inteligência emocional como resultado dessa vivência emocional, que a ajuda a compreender e lidar melhor com suas próprias emoções e as dos outros.

As histórias também podem fomentar a empatia e a compreensão de diferentes pontos de vista e situações. Ao aprender sobre diferentes culturas e personagens, as crianças aprendem a se colocar no lugar de outras pessoas, compreender suas motivações e reconhecer que o mundo tem muitas formas diferentes de pensar e viver. A capacidade de entender e apreciar a diversidade é essencial para construir uma sociedade mais tolerante e inclusiva.

As crianças são incentivadas a se envolverem ativamente na narrativa ao ouvir histórias, ao mesmo tempo em que imaginam, questionam e pensam sobre o que aconteceu. A curiosidade, a criatividade e a curiosidade são despertadas por essa participação ativa no processo de contar histórias. Além disso, dar às crianças a oportunidade de expressar e criar suas próprias histórias, seja por meio da escrita, do desenho ou da dramatização, ajuda a desenvolver sua autoestima e identidade.

Em resumo, o desenvolvimento da imaginação, criatividade e inteligência emocional das crianças é fortemente influenciado pela arte de contar histórias. A arte de contar histórias permite que as crianças se envolvam em várias emoções e situações, ampliando sua compreensão do mundo e de si mesmas. Isso ocorre porque oferece um ambiente seguro para a experimentação. Além disso, as histórias ensinam as pessoas a sentir com outras pessoas e a entender diferentes perspectivas. Isso os torna mais conscientes, tolerantes e capazes de mudar o mundo ao seu redor.

5. VALORES E LIÇÕES MORAIS TRANSMITIDOS PELAS HISTÓRIAS

Ao longo dos séculos, as histórias têm ajudado a transmitir valores e lições morais. Elas são capazes de envolver, atrair e ensinar, oferecendo às crianças uma maneira divertida e envolvente de aprender importantes princípios morais e comportamentais. As histórias ajudam a criança a crescer em uma compreensão do mundo e uma consciência moral por meio da imaginação e da identificação com personagens e situações.

As histórias transmitem valores principalmente por meio da empatia. Ao se concentrar nas experiências dos personagens, as crianças podem se colocar no lugar dos personagens e adquirir uma compreensão de várias perspectivas. Isso ensina as pessoas a verem e respeitar os outros, o que leva à empatia e ao respeito pelo próximo. Por exemplo, as crianças podem aprender mais sobre a importância da igualdade e do respeito pela diferença lendo histórias que abordam temas como aceitação, diversidade e inclusão.

Além disso, as histórias frequentemente apresentam personagens que demonstram coragem, perseverança e determinação diante de desafios. Esses exemplos inspiram as crianças a acreditar em si mesmas e a superar obstáculos, ensinando-lhes que a persistência é fundamental para alcançar seus objetivos. Histórias clássicas como "A Cigarra e a Formiga" ou "O Patinho Feio" são exemplos de como os contos podem transmitir esses valores essenciais, incentivando as crianças a enfrentarem dificuldades com confiança e determinação.

As crianças desenvolvem seu caráter e comportamento internalizando essas lições morais. As histórias moldam suas percepções do mundo, fornecendo padrões morais que

as acompanham por toda a vida. As crianças internalizam os princípios das histórias e os aplicam às suas próprias vidas ao se identificar com os personagens e suas jornadas. Elas aprendem a tomar decisões moralmente, lidar com os outros de maneira compassiva e enfrentar os desafios com perseverança e coragem. Mas o impacto das lições morais nas histórias varia de criança para criança. Alguns indivíduos podem internalizar esses princípios de forma mais profunda e aplicá-los em suas vidas cotidianas, enquanto outros indivíduos podem interpretá-los de forma diferente ou até mesmo ignorá-los. O ambiente familiar, social e cultural também influencia o caráter e o comportamento da criança, complementando as lições das histórias.

Em resumo, as histórias são uma ferramenta poderosa para transmitir princípios e ensinamentos importantes para o desenvolvimento da criança. Elas ensinam muitas coisas importantes, como empatia, respeito, coragem e perseverança, entre outras coisas. As histórias ajudam as crianças a internalizarem e aplicar esses princípios em suas vidas por meio de exemplos e situações emocionantes. Ao fazer isso, as histórias contribuem significativamente para a formação do caráter e do comportamento das crianças, fornecendo-lhes uma base moral sólida para enfrentar os obstáculos que a vida oferece.

6. INTEGRAÇÃO DA ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO FORMAL E INFORMAL

Uma prática antiga e poderosa, a arte de contar histórias pode cativar e envolver pessoas de todas as idades. A contação de histórias é essencial para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, emocionais e sociais das crianças, tanto em sala de aula quanto em casa. Ela permite que eles explorem an imaginação, estimulem a criatividade e se envolvam com diferentes perspectivas e culturas.

Uma maneira eficaz de tornar a aprendizagem mais envolvente e significativa é incorporar a contação de histórias ao ambiente educacional. As crianças são transportadas para outros mundos ao ouvir histórias. Isso lhes permite compreender, entender e analisar. A contação de histórias também desenvolve a linguagem oral e

escrita, bem como o pensamento crítico e a resolução de problemas.

Existem muitas maneiras diferentes de engajar as crianças na arte de contar histórias. Uma maneira de tornar a experiência mais interativa e visual é usar materiais visuais, como livros ilustrados, imagens projetadas ou até mesmo fantoches. O uso de recursos como entonação vocal, uso de várias vozes para representar personagens e criação de suspense são outros métodos que podem atrair a atenção das crianças e mantê-las interessadas na história.

A experiência educacional também pode ser melhorada com atividades relacionadas à história contada. Os métodos para explorar e expandir o conteúdo apresentado incluem perguntas para discussão, jogos de adivinhação, dramatização ou até mesmo a criação de desenhos e a escrita de uma continuação da história.

Diversos projetos e iniciativas educacionais têm reconhecido o valor da contação de histórias como uma ferramenta de aprendizado. Por exemplo, há escolas que incorporam o conto de histórias ao currículo, o que motiva os professores a aprimorarem suas habilidades nesta área. Além disso, bibliotecas e locais culturais convidam contadores profissionais ou voluntários para compartilharem histórias com as crianças em sessões de contação de histórias.

O uso de recursos digitais, como aplicativos e plataformas online, que fornecem acesso a uma variedade de histórias de várias culturas e estilos, é outra iniciativa intrigante. As crianças podem interagir com essas ferramentas, fazer escolhas e explorar vários desdobramentos da história.

Por fim, a arte de contar histórias afeta significativamente a educação e ajuda a desenvolver o desenvolvimento integral das crianças. O interesse e a participação ativa dos alunos podem ser estimulados por meio do desenvolvimento da imaginação, do prazer pela leitura e do enriquecimento cultural. Isso pode ser feito usando métodos envolventes. Desde o início, iniciativas e projetos educacionais que valorizam a contação de histórias estão criando sentimentos de amor pela aprendizagem e pelo universo da literatura. Essas experiências são memoráveis e enriquecedoras.

7. CONCLUSÃO

Por fim, neste artigo discutimos várias facetas da arte de contar histórias e como ela afeta o desenvolvimento das crianças. Em primeiro lugar, discutimos a arte de contar histórias, enfatizando sua natureza como uma maneira ancestral de transmitir experiências, conhecimentos e princípios por meio da narrativa. Essa prática antiga ainda é usada hoje, pois cria conexões emocionais e estimula a imaginação das crianças. Examinamos como a narrativa artística afeta o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças. A exposição a várias histórias dá a eles a oportunidade de aprimorar seu vocabulário, aprimorar sua compreensão, expressão verbal e criatividade, além de melhorar sua memória e capacidade de raciocínio.

Além disso, destacamos o papel que as histórias desempenham na exploração da

imaginação e criatividade infantil. As crianças são incentivadas a criar, inventar e explorar novas perspectivas ao mergulhar em mundos imaginários. Isso os ajuda a desenvolver habilidades criativas essenciais para inovação e resolução de problemas.

A história ensina valores e lições morais. As crianças são expostas a dilemas morais, empatia e diferentes perspectivas através dos personagens e enredos. Isso ajuda a desenvolver seu caráter e desenvolver princípios morais sólidos.

Além disso, enfatizamos o quanto é importante que a arte de contar histórias seja incorporada à educação formal e informal. Contar histórias pode ser usado nas escolas como uma ferramenta pedagógica útil, complementando o ensino e despertando o interesse dos alunos. No ambiente familiar e comunitário, contar histórias fortalece os laços entre pais e filhos, avós e netos e promove o compartilhamento de memórias.

Assim, a arte de contar histórias tem um papel importante no desenvolvimento global das crianças. Ela ajuda a criar indivíduos mais criativos, empáticos e éticos ao estimular a imaginação, promover o desenvolvimento linguístico, transmitir valores e criar conexões emocionais.

Isso significa que é essencial que pais, educadores e a sociedade em geral apreciem e promovam ativamente o contar histórias. Devemos incentivar a leitura, o compartilhamento de histórias e a criação de momentos de contação de histórias, reconhecendo que isso pode enriquecer a vida das crianças, oferecendo-lhes um universo de oportunidades, aprendizado e encantamento.

REFERÊNCIAS

FACULDADE CATÓLICA DE ANÁPOLIS INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

<https://catolicadeanapolis.edu.br/biblioteca/wp-content/uploads/2018/11/A-arte-de-contarhistória-e-sua-importância-na-educação-infa.pdf> Acesso em: 16/06/2023

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE FUTUROS LEITORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA9_ID252_29092019121110.pdf> Acesso em 16/06/2023 Reflexões sobre a arte de contar histórias

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/5/reflexoes-sobre-a-arte-de-contarhistorias#:~:text=18)%20afirma%20que%20“contar%20histórias,simples%20e%20harmônico %20da%20voz”.&text=uma%20atividade%20primordial%2C%20uma%20necessidade,manei ra%20de%20suportar%20a%20vida.> Acesso em 17/06/2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE EDUCAÇÃO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA MODALIDADE À DISTÂNCIA

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4226/1/JPS06022015.pdf< Acesso em 18/06/2023

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO: O QUE É, ETAPAS E COMO ESTIMULAR?

<https://www.ensinamais.com.br/blog/post/para-os-professores/desenvolvimento-cognitivoetapas-estimulo> Acesso em 19/06/2023

5 livros sensacionais que trabalham valores na educação infantil <https://evoluirdesenvolvimento.com.br/5-livros-sensacionais-que-trabalham-valores-naeducacao-infantil/> Acesso em 20/06/2023

A CULTURA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: UM PASSO PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR

<https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_MD1_SA13_ID283_23102016201016.pdf> Acesso em 21/06/2023

JOGOS AFRICANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA BETÂNIA DE SOUZA MENDONÇA

RESUMO

A difusão da cultura africana nas escolas por décadas e a forma com que esta foi excluída no âmbito educacional e situações e práticas educacionais as quais viabilizam o ensino da história da África e dos africanos, da cultura africana e afro-brasileira em sala de aula. E pensando na Educação Infantil as práticas pedagógicas sobre a diversidade cultural afro-brasileira por diversos momentos foram negligenciadas. A partir da publicação da Lei 10.639/03, que orienta sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira. Assim a Educação Infantil vem se empenhando em sensibilizar as questões referentes ao racismo e preconceito. Como dentro das unidades infantis o eixo norteador são as brincadeiras e interações esta pesquisa vem mostrar como podemos sensibilizar as crianças para temas tão pertinentes. Tem-se como objetivo apreciar as ações afirmativas, apresentando seus impactos positivos sobre o comportamento das crianças. Faz-se uma análise da abordagem histórica da difusão da cultura africana nas escolas ao longo dos tempos e sobre a história da educação dos negros no brasil, cultura africana e afro-brasileira, brincadeiras da cultura africana na Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Brincadeiras; Cultura afro-brasileira; Educação Infantil.

ABSTRACT

The diffusion of African culture in schools for decades and the way in which it was excluded in the educational context and educational situations and practices which make it possible to teach the history of Africa and Africans, African and Afro Brazilian culture in the classroom. And thinking about Early Childhood Education, the pedagogical practices on Afro-Brazilian cultural diversity for several moments were neglected. From the publication of Law 10.639 / 03, which provides guidance on the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture, it emphasizes the importance of black culture in the formation of Brazilian society. Thus, early childhood education has been striving to raise awareness of issues related to racism and prejudice. As inside the children's units the guiding axis are the games and interactions this research comes to show how we can sensitize the children to such pertinent themes. The objective is to appreciate affirmative actions, presenting their positive impacts on children's behavior. An analysis is made of the historical approach to the diffusion of African culture in schools over time and of the history of black education in Brazil, African and Afro-Brazilian culture, games of African culture in Early Childhood Education.

KEYWORDS: Play, Afro-Brazilian culture E Child education.

INTRODUÇÃO

A história dos africanos escravizados para o Brasil até hoje não encontramos no contexto escolar, pois estão narradas de maneira distorcida e negligente. Diante da diversidade cultural que temos deveria haver muito mais espaços para debates das questões que se apresentam como desafios para a construção de uma sociedade mais justa. A negação de direitos e oportunidades para índios e negros é notória em nossa sociedade. A democracia racial brasileira é um mito e revelou-se útil à dominação de uns sobre outros, o racismo camuflado e a dominação racial e produziu desigualdades que vitimaram negros e mestiços:

É que, quando acreditamos que o Brasil foi feito de negros, brancos e índios estamos aceitando sem muita crítica a ideia de que esses contingentes humanos se encontraram de modo espontâneo, numa espécie de carnaval social e biológico. Mas nada disso é verdade. O fato contundente de nossa história é que somos um país feito por portugueses brancos e aristocráticos, uma sociedade hierarquizada e que foi formada dentro de um quadro rígido de valores discriminatórios (Da Matta, l990, p. 46).

A constituição tem no seu objetivo fundamental o de construir uma sociedade livre, justa e solidária, bem como a promoção da redução das desigualdades, sem preconceito de raça ou qualquer outra forma de discriminação. A questão a ser descrita neste artigo é a reflexão de como as brincadeiras podem sensibilizar as crianças da Educação Infantil para que possamos diminuir estas desigualdades tão cristalizadas dentro da escola.

1.0-A PROPOSTA PEDAGÓGICA: BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES

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)

Nos documentos de legislações e orientações curriculares a educação Infantil é a base para toda Educação básica, além de deixar claro também que o currículo deve ter foco nas múltiplas linguagens da criança. Trabalhar um currículo integral onde todas as experiências sejam trabalhadas deve ser o objetivo das escolas de educação infantil

Neste sentido, 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 (BRASIL,1998)

Pretendemos neste artigo demonstrar os benefícios que os jogos e brincadeiras afro-brasileiras melhoram e ajudam no desenvolvimento infantil, tanto emocional, quanto cognitivo, apoiada neste currículo integrado abrindo espaço para diversas linguagens dentro das escolas, já que as brincadeiras fazem parte da cultura das crianças, e que as vivências com a diversidade se constituam em experiências vivas, agradáveis e enriquecedoras no ambiente da Educação Infantil.

Defendo que fantasia e a imaginação ocorrem no ato do brincar.

As experiências que as crianças devem vivenciar nos CEIs e EMEIs são somente reflexos da ação do brincar, como a contação de histórias, músicas, artes e as experiências de natureza e sociedade e várias outras situações lúdicas devem emergir de brincadeiras. Às crianças na Educação Infantil aprendem por vezes inventando e reinventando situações cotidianas através das brincadeiras vivenciadas.

Segundo Brougère (1998),

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 1998. pág. 32)

Por isso vimos a necessidade de refletirmos brincadeiras e jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras na Educação Infantil.

2.0-EDUCAÇÃO INFANTIL E ESCOLHA DE JOGOS AFRICANOS

Quando se escolhe os jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais de origem africana promove-se o resgate com as crianças, da influência étnica em nossas brincadeiras, aprofundando e sensibilizando para o assunto, uma vez que é necessário mostrar a importância da cultura afro-brasileira tão renegada dentro da educação infantil.

Na Educação Infantil conseguimos resgatar a prática dos jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais e de herança africana, que antigamente eram passados de geração em geração e que hoje não são muito praticados por crianças, principalmente da região urbana e, nesse contexto, espaço escolar é tão importante para a transmissão desta cultura.

Segundo Cascudo (1984) e Kishimoto (1999 e 2003), os jogos tradicionais infantis fazem parte da cultura popular, expressam a produção espiritual de um povo em uma determinada época histórica, são transmitidos pela oralidade e sempre estão em transformação, incorporando as criações anônimas de geração para geração.

Conforme VYGOTSKY (1984):

jogos e brincadeiras são excelentes formas de aprendizado. Através deles pode-se simular situações, desenvolver a criatividade, a imaginação a interação e a socialização. O brincar, é mais do que diversão, é uma forma de interagir com a realidade, principalmente para as crianças. É pela brincadeira que a criança recria, interpreta e estabelece relações com o mundo em que vive, realizando desejos que não podem ser satisfeitos no mundo real. VIGOTSKY, 2007, p.134).

3.0-JOGOS E BRINCADEIRAS DA CULTURA AFRICANA

A Educação Infantil permite vivências de diferentes práticas corporais derradeira das mais diversas manifestações culturais e se veja como essas variadas combinações de influências presentes na vida cotidiana. As danças, jogos, brincadeiras atividades com experiências artísticas compõem um vasto patrimônio cultural que deve ser valorizado, conhecido e desfrutado. Além disso, esses conhecimentos das diferentes manifestações culturais contribuem para a construção de postura não preconceituosa e discriminatória. Diante das manifestações e expressões dos diferentes grupos étnicos e sociais e às pessoas que dele fazem parte (BRASIL, 1997, p.28-29)

Sabemos que a cultura africana chegou ao Brasil com os povos trazidos da África durante longo período, fase esta que sua cultura era ignorada, a diversidade cultural da África refletiu-se na diversidade dos escravos, pertencentes a diversas etnias que falavam idiomas diferentes e trouxeram tradições distintas. Os africanos contribuíram para a cultura brasileira em uma enormidade de aspectos: dança, música, religião, jogos, brincadeiras, culinários e idioma. Com a criação da lei nº 10.639/2003, a qual obriga o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica (BRASIL, 2004). A lei nº 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A lei nº 10.639/2003 traz como destaque a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira e propõe a ampliação dos conhecimentos acerca das relações étnico-raciais e das histórias afro-brasileira e africana (BRASIL,2004) para todas as faixas etárias incluindo a educação infantil.

Conhecer os jogos e as brincadeiras de matriz africana, como poder conhecer esse conteúdo riquíssimo e poder apoderar-se dele e apresentá-los às crianças de Educação Infantil. Vejamos aqui alguns jogos africanos que contribuem para o desenvolvimento infantil no âmbito escolar:

3.1-MAMBA: É preciso marcar e estabelecer os limites no chão. Todos devem permanecer dentro deles. Escolha um jogador para ser a mamba (cobra). A cobra corre ao redor da área marcada e tenta apanhar os outros. Quando um jogador é pego, ele segura sobre os ombros ou a cintura do jogador que representa a cobra e assim sucessivamente. Somente o primeiro jogador (a cabeça da serpente) pode pegar outras pessoas. Os outros jogadores do corpo podem ajudar não permitindo que os adversários passem, pois estes não podem passar pelo corpo da serpente. O último jogador que não for pego vence a partida.

3.2-MANCALA: Jogo que pode ser encontrado em diferentes países do continente. Seu nome, bem como suas regras, pode variar de um local para outro, mas a dinâmica é sempre a mesma, inspirado nas tarefas agrícolas de semeadura e colheita o jogo da Mancala se revela como um jogo estratégico e inteligente. O tabuleiro pode ser confeccionado com materiais simples basta utilizar uma caixa de ovos e recortar duas fileiras com 6 cavas cada. As regras básicas são as seguintes: cada jogador iniciará a partida com 24 feijões distribuídos igualmente pelas suas 6 cavas. Para decidir quem iniciará a partida os jogadores deverão tirar par ou ímpar, o jogador que iniciar deverá tirar os 4 feijões (ou outro material) de sua cava e distribuir (semear) nas suas cavas. No entanto, é preciso que pelo menos um de seus feijões seja semeado em uma cava do adversário. O jogo termina quando um jogador não tiver feijões suficientes para semear até a cava do adversário. Nesse momento, contam-se os feijões que cada um colheu e aquele que tiver colhido o maior número de feijões ganhou o jogo.

3.3-SEEGA: Jogo de tabuleiro mais antigo e tradicional, o Seega ainda é muito jogado na Somália. Acredita-se que esse antigo jogo nasceu no Egito, onde vários desenhos de tabuleiro com a estrutura deste jogo foram encontrados em gravados em pedra, datados de aproximadamente 1300 A.C. Considerado o jogo nacional da Somália é jogado especialmente pelos Beduínos que cuidam dos camelos no deserto, quando são surpreendidos por tempestades de areia, estes homens ao encontrar abrigo embaixo das tendas, jogam. Seega para passar o tempo e assim desenvolvem novas táticas.

3.4-TERRA-MAR: Uma longa reta tem de ser riscada no chão. De um lado

escreve-se “terra”, e do outro “mar”. Todas as crianças podem ficar no lado da terra. Quando o orientador disser – mar todos devem pular para esse lado. O professor ou á criança que estiver ditando a brincadeira vai variando os dizeres, e quem ficar no lado errado está fora. O último a permanecer sem errar, vence;

3.5-PEGUE A CAUDA: Os jogadores se dividem em equipes. Cada equipe forma uma fila segurando pelo ombro ou cintura. O último jogador coloca um lenço no bolso ou cinto. A primeira pessoa na linha comanda a equipe na perseguição e tenta pegar uma ‘cauda’ de outra equipe. Ganha quem pegar mais lenços. Se houver apenas duas equipes, vence quem pegar primeiro.

. 3.6-PEGADOR: Reúnem-se e contar-lhes a origem da brincadeira “pegador”: As fugas incessantes dos negros para os quilombos fizeram surgir a figura do "capitão do mato". Era ele quem caçava os fugitivos. No jogo do "pegador", a figura central é esse caçador, que aparece no folclore da criança do Norte, do Sudeste e do Nordeste, redutos de negros escravos.

3.7-AMARELINHA AFRICANA: Diferente da nossa tradicional amarelinha, não usa uma pedrinha, céu ou inferno e seu formato é diferente. Não é uma brincadeira de competição, não há perdedores, e utiliza música e ritmo. É necessário o número exato de quatro participantes tem que executar a coreografia de forma simétrica e ao mesmo tempo, por isso a necessidade de uma música. Na África existem festivais dessa amarelinha, cada grupo cria a sua coreografia e escolhe a música.

8-CAMA DE GATO: É uma brincadeira

com barbante. Consiste em trançar um cordão entre os dedos das duas mãos e ir mudando as figuras formadas. sua origem provável para as regiões asiáticas, africanas. A brincadeira é praticada em diversas partes do mundo. Atualmente nossas crianças brincam trançando elásticos nas pernas que poderia ser uma versão mais moderna do jogo de fios. Para essa brincadeira só é necessário um pedaço de barbante e duas pessoas. O objetivo da brincadeira é conseguir passar o barbante na mão de outra pessoa, mudando a forma, mas sem desmontar o retângulo principal e sempre recuperando a forma de "X". Amarre as duas pontas do pedaço de barbante. De um nó em um barbante de aproximadamente 1 m. O comprimento irá variar de acordo com o tamanho das mãos da criança. Passa-se o barbante ao redor dos dedos da mão deixando o polegar para fora. Com a outra mão passe os quatro dedos também por dentro do barbante, formando um retângulo. Com a mão esquerda passe os 4 dedos por debaixo da lateral do barbante. (Sem soltar) formando uma linha na palma da mão. Depois faz o mesmo com a mão direita. Passe-se o dedo médio por debaixo da linha da outra mão formando um triângulo dentro do retângulo. Faça o mesmo com a outra mão formando um X. .A cama de gato inicial está formada. O outro jogador deve pegar o barbante nos pontos onde eles se cruzam e puxá-los para os lados. Sem largar o barbante, ele deve enfiar os polegares e indicadores por baixo da cama de gato e tirá-la das mãos do adversário sem desmanchar os laços. Depois é a vez do primeiro jogador e assim sucessivamente. Quem não conseguir tirar perde o jogo.

9- JOGOS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS DE ORIGEM AFRICANA QUE SOFRERAM INFLUÊNCIA BRASILEIRA.

As práticas com jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais e de origem Africana, e suas adaptações ocorridas ao longo do tempo teoria e prática mais aprofundada no assunto, uma vez que estão se perdendo com o passar do tempo, podemos levar os alunos a conhecer até outras formas de diversão diferenciadas e que não usem tecnologias, como ocorre hoje em dia. Além dos jogos citados acima, temos brincadeiras que foram adaptadas e influenciadas pelas brincadeiras de origens portuguesas e indígenas. Mostrar estas adaptações feitas nos jogos e brincadeiras tradicionais, oriundas tanto de diversos lugares, como daqui do Brasil, e africanas para os alunos, podemos demonstrar a elas a diversidade cultural que é existente no Brasil.

Segundo Cascudo (1984) e Kishimoto (1993 e 1999), os jogos tradicionais infantis fazem parte da cultura popular, expressam a produção espiritual de um povo em uma determinada época histórica, são transmitidos pela oralidade e sempre estão em transformação

Vamos destacar abaixo alguns jogos brasileiros que sofreram influências africanas:

FEIJÃO QUEIMADO: Todas as crianças ficam de mãos dadas em uma fila. Quem estiver em uma das pontas comanda a brincadeira. Para começar, cantam-se os seguintes versos: Todos- “Feijão queimado” Comandante- “Quem queimou” Todos “Ladrões dos porcos” Comandante- “Quer que eu prenda” Todos- “Prenda já, daqui pra lá”. O comandante então puxa a fila em direção a outra ponta e passa por baixo da ligação entre os braços do último e do penúltimo jogador, levando o resto do grupo com ele. Com isso o penúltimo da fila ficará com os braços cruzados, como em um nó. Quando a fila inteira estiver enrolada, as duas pessoas que estiverem na ponta puxam a fila para lados opostos como em um cabo de guerra vivo. Quando a corrente humana se romper, o lado com mais jogadores é o vencedor.

MÃE DA RUA: Delimita-se o espaço da brincadeira, podendo-se ser um espaço no chão de 6 x 6 metros ou rua, ou quadra, divide-se os alunos em 2 equipes, cada uma de um lado da quadra, rua, espaço, atrás das linhas, escolhe o “Pegador”, este fica no meio da rua, os que estão atrás das linhas devem tentar atravessar para o outro lado, seguindo as orientações do pegador:

Atravessar com um pé só.

Atravessar com os dois pés unidos

Atravessar na posição de quatro apoios

Passo de elefante (imitar um elefante) Passo de macaco (imitar um macaco), etc...

Quem for pego ajudará o pegador.

POLICIA E LADRÃO: Dividir a turma em duas equipes, soldados e ladrões e combinar as variações no início da brincadeira, define-se o local onde será a cadeia, delimita-se o espaço para se jogar, tiram-se as turmas de soldado e ladrão e define-se até quanto o soldado conta e se vale esconder-se ou só correr. Os soldados contam até o número combinado (10, 50, 100), e começam a perseguir os ladrões, que procuram se esconder ou correr. Para pegar o ladrão, o soldado tem que bater três vezes nas costas dele dizendo “Um, dois, três”. Leva-o para a “Cadeia” onde fica preso. Os ladrões ainda livres podem salvar os que estão presos, tocando com as mãos neles, pode-se também fazer corrente ou seja, todos os ladrões ficarem de mãos dadas e assim quando um é salvo, salvam-se todos, quando há muitos alunos, há soldados que vigiam a cadeia. Quando todos os ladrões são pegos, viram soldados e vice-versa, recomeçando o jogo.

A CORRENTE QUE PEGA A GENTE: Em um local espaço, escolha um aluno para ser o pegador e lugares para serem os piques, os outros alunos devem correr de um pique a outro, se forem pegos juntam-se ao pegador, ficando de mãos dadas formando uma corrente, a corrente segue em direção aos outros alunos para tentar pegá-los, a corrente canta assim: "Lá vem a corrente que pega a gente, quem tem medo sai da frente". Todos os alunos que forem pegos virarão corrente também.

PULAR ELÁSTICO: Para realização da brincadeira é necessário um elástico de aproximadamente 2 metros, com as pontas unidas. É disputado no mínimo por três crianças: duas prendem o elástico, enquanto as demais, uma por vez, saltam o elástico, cumprindo a seguinte sequência: A criança salta o elástico, que no início do jogo é preso na altura dos calcanhares das duas crianças, sempre caindo, batendo com os pés ao mesmo tempo e cumprindo a seguinte série de saltos:- para dentro do elástico esticado; - em cima do elástico; - afastando um quarto de voltas, cruzando o elástico na altura dos seus calcanhares e saltando para fora do elástico. Cavalgada: à mesma série acima, só que a batida dos pés sobre o elástico deve ser alternada (primeiro um pé, e após um curto intervalo de tempo o outro);

Num pé só: a mesma série;

Ceguinho: a mesma série de olhos fechados.

Após essa sequência, o elástico passa da altura dos calcanhares à dos joelhos e cintura, até chegar às axilas. Vencerá quem chegar a um grau maior de dificuldade. As crianças que errarem substituirão aquelas que estão mantendo o elástico esticado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da inclusão da lei 10639/03, se faz necessária mudança de atitudes e posturas, nas quais exigirá o comprometimento de todos os profissionais da educação, inclusive nos discursos teóricos, para que os mesmos virem prática de fato.

Práticas estas que não sejam feitas somente nas perspectivas do evento, indevidamente fragmentadas e sem intencionalidade ou significado. Para os alunos e as crianças fora da escola esta cultura é e será tão rica e imprescindível à formação da criança, deixando de ser apenas folclorizada. Como conseguimos perceber, através destas brincadeiras é possível sensibilizar, e com certeza ensinar as crianças sobre a importância da diversidade cultural do nosso país.

Mas não somente os alunos devem ser ensinados e conscientizados, pois os professores também precisam ser sabedores do conhecimento e transmissor destas aprendizagens para abordar as questões raciais na escola, o respeito a cultura Africana e Afro Brasileira, independentemente de religião, de cor da pele, ou de classe social. Precisam conscientizar-se e refletirem sobre suas práticas, para que de fato todos sejam tratados com igualdade, dignidade e acima de tudo com respeito, através destes jogos ou brincadeiras, que é um elo de ensino aprendizagem. É preciso urgentemente que as escolas evoluam com relação a estratégias, ações e construam novas práticas pedagógicas, e novas posturas, visando a valorização da cultura negra, tendo como foco principal uma educação que contemple a igualdade racial.

Concluímos que é imprescindível a elaboração de um projeto ou atividades com brincadeiras que promovam o respeito mútuo, a valorização e o reconhecimento das diferenças étnicos raciais, e nesse sentido, cabe aos educadores, inserir práticas referentes à essa cultura para que de fato a Lei 10639/03 esteja presente no ambiente escolar, e para que seja promovido o pleno desenvolvimento das crianças no que tange às questões raciais, visando chegar um dia que não será preciso criar lei ou regras para o desenvolvimento, estando o ser humano na sua devida igualdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação e da pedagogia: geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, ROGÉRIA, VALADARES, SOLANGE. Educação Física no

Cotidiano Escolar, Jogos, Brincadeiras e Cantigas Folclóricas.ed.Fapi .1999.

BARBOSA, Rogério Andrade. O segredo das tranças e outras histórias africanas. São Paulo: Scipione, 2007.

BROUGÈRE, G. (1998). Brinquedo e Cultura. São Paulo: Cortez

BRASIL. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: < http:// portal. mec. gov. br/ arquivos/ pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares

Nacionais: Pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: 1997. Disponível: http://portal.

Presidência da República. Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 15 jun. 2020.

Presidência da República. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Brasília, 2008. Dis-

ponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/ 2008/ lei/ l11645.htm>. Acesso em: 15 jun. 2020.

CASCUDO, CÂMARA. Literatura oral no Brasil.3ªed.São Paulo: Itatiaia, 1984.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. Metodologia Científica. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CONNAH, Graham. África Desconhecida: Uma Introdução à sua Arqueologia. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2013.

KISHIMOTO, TIZUKO MORCHIDA, Jogos Infantis: O jogo, a Criança e a Educação. Rio de Janeiro: Vozes 1993.

KISHIMOTO, TIZUKO MORCHIDA, O jogo, a criança e a educação.6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MACHADO, Ana Maria. Menina bonita do laço de fita. 9. ed. São Paulo: Ática, 2011.

MONTEIRO, Paloma; GNATTALI, Daniel. Os mil cabelos de Ritinha. Rio de Janeiro: Semente Editorial, 2013.

TAVARES MOURA, REGINA MARCIA, Brinquedos e Brincadeiras, Patrimônio Cultural da Humanidade. Ed.Pontes (2004).

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO ESCOLAR

MARIA MADALENA IOVONOVICH

INTRODUÇÃO

Todos nós já enfrentamos primeiras vezes, e na maioria delas, sentimos medo. Seja para assumir um novo emprego, ter contato com pessoas diferentes do seu ciclo de amizade, experimentar um novo alimento e assim por diante. A vida demanda coragem, mas sentir medo e insegurança é natural. Se nós adultos que estamos "acostumados" a viver essa vida temos dificuldades com novidades e primeiras vezes, que dirá os pequenos que estão aprendendo a viver. Eles chegaram nesse mundo agora e nos primeiros anos de vida estão desenvolvendo o controle emocional, de um bebê que nasce enroladinho e de olhos fechados a uma criança que aprende a andar, correr, falar, pensar, se relacionar, fazer escolhas e entender seu próprio lugar no mundo. Portanto, nesse período da vida é necessário um auxílio para que possam atingir uma regulação emocional diante de novas circunstâncias, seja em sua primeira crise de raiva, no momento do desfralde ou em seu primeiro dia de aula. A vista disso o presente trabalho tem como proposta investigar como o educador pode auxiliar os primeiros passos de seus alunos, quais estratégias utilizar em seu primeiro contato com o ambiente escolar e como a família pode apoiar no processo de adaptação.

Diante deste cenário e através de nossas pesquisas, a afetividade será apresentada como a resposta principal, desempenhando um papel de extrema importância no desenvolvimento e bem-estar das crianças em vários aspectos de suas vidas, principalmente na dimensão emocional das interações humanas, influenciando diretamente o crescimento físico, cognitivo, social e emocional, auxiliando o processo de autoconfiança e autoconhecimento. A construção de relações afetivas sólidas com pais, professores e colegas é essencial para fornecer senso de segurança, confiança e apoio emocional, para relações interpessoais saudáveis ao longo da vida, tendo o impacto da afetividade como um marco do início de sua jornada educacional.

A entrada na escola é muitas vezes acompanhada por uma mistura de emoções, como medo, ansiedade e curiosidade. Afinal, é a fase em que a criança experimenta sentimentos de separação dos pais ou cuidadores, enquanto também enfrenta a oportunidade empolgante de conhecer novos colegas e explorar um novo mundo de aprendizado. A forma como os educadores e os pais lidam com essas emoções desempenha um papel crucial na forma como a criança se adapta a nova rotina, promovendo uma transição suave e bem-sucedida do lar para o ambiente escolar. Investir em um ambiente afetivo através de palavras positivas e atividades direcionadas é fundamental para garantir o florescimento das crianças, que se sentem amadas, apoiadas e respeitadas, encontrando-se mais dispostas a explorar, questionar, experimentar e aprender. Por outro lado, a falta de conexões emocionais sólidas podem levar a sentimentos de isolamento e ansiedade, prejudicando o processo de adaptação, pois A afetividade na educação desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral dos indivíduos, influenciando não apenas o aspecto emocional, mas também o cognitivo e social. A relação entre educadores e alunos, pautada na afetividade, cria um ambiente propício para a aprendizagem significativa. Quando os estudantes se sentem valorizados, respeitados e amparados emocionalmente, estão mais propensos a se envolver ativamente no processo educacional.

Explorando o papel da afetividade e sua influência no desempenho e motivação na adaptação escolar, neste artigo abordaremos teorias de Erik Erikson, John Bowldy e Henri Wallon, que possuem uma contribuição significativa para a compreensão da afetividade no desenvolvimento humano, especialmente na infância. A abordagem complexa e interdisciplinar das teorias enfatizou a importância das emoções e afetos como componentes essenciais para a formação da personalidade, o aprendizado, as interações sociais, seu impacto durante a adaptação escolar e como isso interfere no desenvolvimento emocional e intelectual das crianças.

A Afetividade

O verbete afetividade, segundo o dicionário Aurélio (1994) está definido como: “Psicol. Conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de alegria ou tristeza”.

Henri Wallon (2008, p. 73) afirma que: a afetividade constitui um papel fundamental na formação da inteligência, de forma a determinar os interesses e necessidades individuais do indivíduo. Atribui-se às emoções um papel primordial na formação da vida psíquica, um elo entre o social e o orgânico.

A afetividade contribui para a formação de vínculos sólidos entre professores e alunos, estabelecendo um clima de confiança e segurança. Esse ambiente propício promove a expressão livre de ideias, a resolução de conflitos de maneira construtiva e o desenvolvimento da autoestima. Quando os estu-

dantes se sentem emocionalmente seguros, são mais aptos a enfrentar desafios acadêmicos, experimentar a curiosidade e cultivar um amor pelo aprendizado.

A empatia e a compreensão emocional por parte dos educadores são fundamentais para lidar com as diversidades presentes na sala de aula. Cada aluno possui uma bagagem emocional única, e a sensibilidade do professor para reconhecer e lidar com essas diferenças é essencial. Além disso, a afetividade na educação contribui para a promoção da tolerância, respeito à diversidade e o fortalecimento da convivência pacífica.

A afetividade também influencia diretamente no desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos, preparando-os para lidar com as demandas da vida cotidiana. Através da promoção de valores como solidariedade, responsabilidade e ética, os educadores podem contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e participativos na sociedade.

Ao integrar a afetividade no ambiente educacional, cria-se um ciclo positivo, onde o bem-estar emocional dos alunos e professores está interligado ao sucesso acadêmico. Dessa forma, é fundamental que as instituições de ensino incentivem práticas pedagógicas que valorizem a afetividade, seja através de estratégias de ensino que considerem as emoções dos alunos, seja por meio de programas de formação para os educadores.

No entanto, é importante destacar que a afetividade na educação não se restringe apenas às relações interpessoais, mas também está relacionada à forma como os conteúdos são apresentados. Um ensino que desperta o interesse, utiliza recursos lúdicos e promove a interação, estimula o envolvimento emocional dos estudantes, tornando a aprendizagem mais prazerosa e duradoura.

DESENVOLVIMENTO

Visando estudos que abordam o papel da afetividade na adaptação escolar de crianças, temos como objetivo destacar as principais descobertas e tendências de acordo com as pesquisas realizadas, portanto, neste artigo realizamos uma análise quantitativa para as estatísticas técnicas, como análise de regressão, para examinar a relação entre variáveis como afetividade, desempenho escolar e comportamento social. Para a análise qualitativa, realizamos uma análise de conteúdos estudados e observações no ambiente escolar para identificar reações recorrentes relacionados à afetividade na adaptação escolar, acompanhando o comportamento e as interações das crianças durante este período. Em relação as bases de dados acadêmicas, realizamos nossas buscas nos sites Scielo, Educapes, Portal de busca integrada da USP e Google Scholar. Através dos termos de pesquisa "afetividade", "adaptação escolar", "crianças" e outras palavras-chave relacionadas, dentro dos critérios de inclusão foram incluídos estudos publicados nos últimos 10 anos em português e inglês que investigaram a relação entre afetividade e adaptação escolar.

A base teórica deste estudo se concentra nas teorias da afetividade na educação, que destaca a influência das emoções e do afeto no processo de ensino-aprendizagem. Autores como Vygotsky, Piaget, Erikson e Wallon enfatizam a importância das dimensões afetivas na educação ao longo da vida. Consideraremos teorias do desenvolvimento infantil, como a teoria de Erikson sobre projetos de desenvolvimento psicossocial, para compreender como a adaptação escolar se relaciona ao desenvolvimento emocional e social das crianças. A teoria do apego de Bowlby será uma parte essencial para a compreensão do artigo, pois explora como os vínculos emocionais seguros com cuidados primários podem influenciar a capacidade da criança de se adaptar a novos ambientes como a escola, e a teoria de Henri Wallon que defende que o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças está profundamente interligado e que esses aspectos do desenvolvimento não podem ser entendidos isoladamente, citando as fases de desevolvimento.

A afetividade é valiosa para compreender como as emoções e as relações afetivas desempenham um papel crítico na transição das crianças para o ambiente escolar, para isso, citaremos três teorias para uma melhor compreensão. A começar pela teoria de Erik Erikson, um renomado psicólogo e psicanalista de origem alemã, nascido em 1902 e falecido em 1994. Ele é conhecido por suas contribuições significativas para o campo do desenvolvimento humano, pela teoria do desenvolvimento psicossocial e por expandir as ideias de Sigmund Freud sobre o desenvolvimento psicossexual. Sua teoria do desenvolvimento psicossocial é composta por oito estágios, cada um representando um conflito ou crise que uma pessoa enfrenta em diferentes estágios da vida. Cada etapa envolve uma dicotomia entre dois resultados possíveis, um positivo e outro negativo, e o sucesso na resolução dessas crises influencia a formação da identidade e o bem-estar psicológico da criança e adulto. Entre os estágios estão:

Confiança / Desconfiança (0-1 ano)

Autonomia / Vergonha e Dúvida (2-3 anos)

Iniciativa / Culpa (4-5 anos)

Habilidade de Lidar com o Ambiente/ Inferioridade (6-11 anos)

Identidade / Confusão de Papéis (adolescência)

Intimidade / Isolamento (início da idade adulta)

Generatividade / Estagnação (idade adulta)

Integridade / Desespero (idade avançada)

Para entender como essa teoria se relaciona com a adaptação escolar das crianças, é fundamental focar no primeiro estágio, que é o da "confiança / desconfiança". Nessa fase, que ocorre nos primeiros anos de vida, as crianças desenvolvem um senso de confiança ou desconfiança na relação ao mundo com base nas interações com seus cuidadores, principalmente os pais. A adaptação escolar das crianças está intrinsecamente ligada ao seu desenvolvimento emocional e social. Se uma criança passou por experiências positivas de confiança e segurança emocional em sua primeira infância, estará mais preparada para enfrentar com sucesso os desafios da escola. Terá autoestima e confiança para fazer amigos, interagir com professores e colegas, e enfrentar as demandas acadêmicas. Por outro lado, se uma criança passa por desconfiança e insegurança nos seus primeiros anos, pode ter dificuldades na adaptação escolar. Isso pode se manifestar como ansiedade, insegurança ou dificuldades em fazer conexões sociais, o que, por sua vez, afetará seu desempenho na escola.

Portanto, a teoria de Erikson ressalta a importância de um ambiente de confiança e apoio na primeira infância para o desenvolvimento emocional e social saudável das crianças, o que, por sua vez, influenciará sua capacidade de se adaptar à escola de maneira positiva. Cuidadores, pais e educadores desempenham um papel crucial ao criar um ambiente que promova a confiança e a segurança emocional das crianças, preparando-as para uma adaptação escolar bem-sucedida.

A segunda teoria é a teoria do apego, desenvolvida pelo psicólogo britânico John Bowlby (1907-1990), é uma teoria importante na psicologia do desenvolvimento que se concentra nas relações emocionais entre crianças e seus cuidadores. Bowlby desenvolveu essa teoria ao longo das décadas de 1950 e 1960, a qual teve um impacto significativo no entendimento das relações interpessoais e do desenvolvimento emocional infantil.

Os principais conceitos da teoria do apego de Bowlby define o apego como um vínculo emocional especial que se forma entre uma criança e seu cuidador principal (geralmente a mãe, mas não exclusivamente). Esse vínculo é crucial para o desenvolvimento emocional e psicológico saudável da criança, também dinamizou a ideia de "comportamento de apego", que são as ações e comportamentos que as crianças exibem para buscar proximidade e conforto de seus cuidadores quando se sentem ameaçados ou ansiosos. Esses comportamentos incluem chorar, sorrir, segurar e buscar contato físico. De acordo com a teoria do apego, entendemos que as crianças desenvolvem uma base segura com seus cuidadores, que é uma relação de confiança e conforto emocional. Portanto, quando as crianças se sentem seguras em seus relacionamentos de apego, têm mais facilidade em explorar o ambiente ao seu redor. Isso pode influenciar sua disposição para explorar o ambiente escolar e se envolver com outras crianças e atividades, confirmando a importância da afetividade na adaptação escolar.

A terceira teoria estudada foi do autor humanista Henri Wallon (1879-1962) foi um proeminente psicólogo, médico e pedagogo francês. Sua carreira e contribuições abrangeram várias disciplinas, incluindo a psicologia do desenvolvimento, a medicina e a educação. Wallon é mais conhecido por sua teoria do desenvolvimento infantil, que enfatiza a interação entre o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, enfatiza determinantes sociais, históricos e culturais da condição humana e reconhece que, no Homem, as dimensões cognitivas e afetivas são inseparáveis.

Em sua teoria do Desenvolvimento defende que o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças está profundamente interligado e que esses aspectos do desenvolvimento não podem ser entendidos isoladamente. Wallon propôs várias fases de desenvolvimento, cada uma com características distintas. Essas fases incluíam a fase impulsiva-emocional, a fase sensório-motora, a fase do personalismo e a fase da adolescência. Ele examinou como as emoções e a afetividade desempenham papéis diferentes em cada estágio. Com isso, enfatizou a importância da afetividade e das emoções no desenvolvimento humano. Ele argumentava que as emoções desempenham um papel crucial na formação da personalidade e na adaptação das crianças ao ambiente.

As ideias de Wallon também tiveram um impacto significativo na educação. Ele defendia uma abordagem educacional que levasse em consideração o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças, destacando a importância de um ambiente escolar sensível às necessidades emocionais dos alunos. Suas contribuições para a compreensão da afetividade nas crianças têm um impacto duradouro na pesquisa e na prática educacional., destacando a relação entre afetividade e adaptação escolar que é bidirecional: as emoções afetam a adaptação, e a adaptação afeta as emoções. A importância de um ambiente escolar que promove a empatia, a comunicação e o apoio emocional.

A pesquisa tem o intuito de despertar os leitores a necessidade da afetividade na educação e do papel do educador diante do afeto, e não somente do aspecto cognitivo. A adaptação escolar segundo a BNCC é funda-

mental para a aprendizagem e o desenvolvimento. Dessa adaptação, dependem a consolidação de uma relação de confiança, num ambiente seguro e acolhedor, e a construção das condições adequadas para que as crianças possam interagir e explorar o ambiente com autonomia. É um processo sensível que demanda tempo, entrega, atenção, paciência e cuidados específicos e diferenciados. Com isso, o educador precisa estar capacitado e preparado a propiciar um ambiente seguro tanto para os bebês como para as famílias que são um papel fundamental nessa transição.

É fundamental ao educador e a unidade escolar realizar um acolhimento valorizarando os conhecimentos prévios de cada criança, respeitando o seu tempo, valorizando o vínculo com a família a partir de questionários para identificar pertences de apego e costumes da criança, gerar um primeiro momento da integração com os pais, fazer um mural de fotos para a criança se sentir segura e cercada de afeto ao olhar para a foto de sua família, sendo facilitador do processo de adaptação e aprendizagem e socialização dessa criança com o contexto em que está inserida. Em síntese, a afetividade na educação é um elemento fundamental para o desenvolvimento integral dos indivíduos, proporcionando um ambiente de aprendizagem saudável, estimulante e enriquecedor. Quando cultivada de maneira consciente e intencional, a afetividade contribui não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a formação de cidadãos emocionalmente equilibrados e socialmente responsáveis.

A afetividade conduz os educadores, gestores e família a tornar a adaptação escolar na primeira infância significativa, com o intuito de possibilitar a sua aprendizagem, socialização e a sua formação como um ser humano integral, crítico, reflexivo, responsável, capaz de amar e respeitar o próximo com empatia e alteridade.

CONCLUSÃO

Ao longo deste artigo, exploramos profundamente o papel fundamental da afetividade na adaptação escolar das crianças. Concluímos que o ambiente emocional e afetivo desempenha um papel significativo no processo de transição para a escola, impactando não apenas o bem-estar emocional, mas também o desempenho acadêmico e social dos alunos. A afetividade na adaptação escolar cria uma base sólida para o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças, proporcionando-lhes segurança, confiança e apoio emocional necessário para enfrentar os desafios escolares. Quando os educadores reconhecem e respondem às necessidades emocionais dos estudantes, estão construindo uma base sólida para o aprendizado. O ambiente afetivo na sala de aula não apenas estimula a curiosidade intelectual, mas também promove um sentimento de pertencimento e segurança. Essa sensação de pertencimento é fundamental para que as crianças se sintam confortáveis para expressar suas ideias, tirar dúvidas e assumir riscos acadêmicos, fatores essenciais para um desenvolvimento cognitivo saudável.

A afetividade na educação desempenha um papel crucial na formação do caráter dos alunos. Ao cultivar valores como empatia, tolerância e respeito mútuo, os educadores estão contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e compassiva. Essas habilidades sociais não apenas beneficiam o ambiente escolar, mas também preparam os alunos para interações positivas em suas futuras carreiras e relacionamentos.

Além disso, a afetividade na educação é uma aliada poderosa na prevenção do abandono escolar e na promoção da motivação intrínseca. Estudantes que se sentem conectados emocionalmente à escola têm maior probabilidade de persistir em suas jornadas educacionais, superando obstáculos com uma atitude resiliente. O estímulo ao desenvolvimento emocional também contribui para a construção de uma autoimagem positiva, fortalecendo a autoconfiança e a autoestima.

Ao integrar a afetividade no currículo escolar, os educadores estão preparando os alunos para lidar com a complexidade do mundo contemporâneo. A capacidade de compreender e gerenciar emoções torna-se uma ferramenta valiosa para enfrentar os desafios pessoais e profissionais que inevitavelmente surgirão ao longo da vida. Além disso, a educação afetiva contribui para a formação de líderes empáticos e colaborativos, essenciais para a construção de comunidades sustentáveis e harmoniosas.

Ao promover uma relação positiva entre professores, colegas e familiares, as crianças são incentivadas a explorar, aprender e crescer em um ambiente que valoriza suas emoções e experiências. A construção de vínculos afetivos sólidos na escola não apenas facilita a adaptação inicial, mas também estabelece as bases para um envolvimento contínuo e bem sucedido ao longo da jornada educacional. Além disso, registramos que o papel dos educadores e dos pais é crucial nesse processo, pois eles desempenham um papel fundamental como modelos de comportamento e apoio emocional para as crianças.

Os pensadores estudados Henri Wallon, John Bowlby e Erik Erikson destacam a importância da afetividade em diferentes aspectos do desenvolvimento humano. Wallon enfatizou a interação entre emoção e cognição, mostrando como as experiências emocionais na escola influenciam o aprendizado. Bowlby, por sua vez, destacou a ne-

cessidade de segurança emocional para o desenvolvimento saudável, mostrando como as relações afetivas nas primeiras etapas da vida afetam a capacidade da criança de se adaptar a novos ambientes, como a escola. Erikson contribuiu com sua teoria do desenvolvimento psicossocial, enfatizando a importância das relações interpessoais na formação da identidade, o que é crucial durante a fase escolar.

Portanto, ao cultivar uma cultura escolar que valoriza a empatia, a compreensão e o respeito pelas emoções das crianças, podemos criar um ambiente onde cada aluno se sinta apoiado e capaz de alcançar seu pleno potencial acadêmico e emocional. Em última análise, investir na promoção da afetividade na adaptação escolar não beneficia apenas os indivíduos envolvidos, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais empática, colaborativa e solidária. Ao considerar e valorizar a importância da afetividade na educação, estamos moldando um futuro onde cada criança pode florescer, não apenas como estudante, mas também como ser humano pleno capaz de enfrentar os desafios da vida com confiança, compaixão e resiliência. Em resumo, ao reconhecermos e valorizarmos a importância da afetividade na educação, estamos investindo não apenas no sucesso acadêmico, mas na formação de seres humanos completos e preparados para contribuir de maneira positiva para a sociedade. Estamos construindo um futuro onde a aprendizagem vai além dos livros didáticos, abraçando a complexidade da experiência humana e nutrindo as habilidades necessárias para enfrentar os desafios com compaixão, confiança e resiliência.

REFERÊNCIAS

BOWLBY, John; AINSWORTH, Mary D. Salter. Cuidados maternos e saúde mental. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

CARPIGIANI, Berenice. Erik H. Erikson – Teoria do Desenvolvimento Psicossocial. Disponível em: http://www.carpsi.com.br/Newsletter_7_ago-10.pdf. Acesso em: 29 ago. 2023.

PIAGET, J. O tempo e o desenvolvimento intelectual da criança. In: Piaget. Rio de Janeiro: Forense,1973.

Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

WALLON, H. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa, 1975.

A arteterapia é um procedimento terapêutico que funciona como um recurso que busca interligar os universos interno e externo de um indivíduo, por meio da sua simbologia. É uma arte livre, conectada a um processo terapêutico, transformando-se numa técnica especial, não meramente artística. É uma forma de usar a arte como uma forma de comunicação entre o profissional e um paciente, buscando uma produção artística a favor da saúde.

O presente artigo pretende apresentar diversas modalidades da arteterapia, como pintura, música, contação de histórias...., começando por uma breve história de sua prática e o papel do arteterapeuta.

Palavras-chave: arteterapia, saúde mental e física, bem-estar emocional e social.

1.0 ARTE? TERAPIA? COMO SURGIU A ARTETERAPIA?

A palavra arteterapia vem da junção dos termos "arte" e "terapia. O primeiro é proveniente do latim "ars", que significa técnica, habilidade; o segundo, do grego, e seu significado é prestar cuidados médicos ou tratar.

Compreendendo-se a arte como uma atividade humana de ordem estética ou comunicativa, concebida de variadas maneiras ao longo da história da humanidade, é possível observar a sua importância constante nas diferentes culturas.

A terapia associada a esse termo apresenta-se como uma maneira de ajudar indivíduos fazendo uso de recursos artísticos.

Primórdios Estudos das culturas rupestres trazem evidências de que as imagens e o homem estabelecem uma relação de longa data — que ultrapassa 100.000 anos, idade estimada da Auditorium Cave, em Bhimbetka, Madhya Pradesh, na Índia.

As pinturas das cavernas indicavam uma tentativa do homem da Pré-história de elaborar a forma como se sentia no mundo. Essa arte é marcada pela espontaneidade. Ela expõe, sem críticas, seus medos e ritos.

Também nas civilizações antigas observa-se a transformação de ritos e mitos em imagens. Por meio da arte, o homem pode expressar e, simultaneamente, dar-se conta dos significados atribuídos à sua vida, na eterna busca pelo equilíbrio entre os mundos interno e externo.

O teatro em várias civilizações da Antiguidade é um exemplo no qual a arte já manifestava sinais terapêuticos, por permitir a liberação catártica de sentimentos e emoções.

1.1 ARTE E A PSIQUIATRIA

O diálogo entre estas duas vertentes mostram seus primeiros sinais no início do século 19, quando Johann Christian Reil (1759-1813) estabelece um protocolo terapêutico no qual inclui o uso de desenhos e outros recursos para favorecer a comunicação com conteúdos internos.

Em fins do século 19, o psiquiatra Max Simon (1849-1923) foi um dos pioneiros a fazer uso das manifestações artísticas de seus pacientes, realizando uma classificação de suas patologias, em 1876.

Poucos anos depois, em 1888, o advogado criminalista Cesare Lombroso (18351909) realizou análises psicopatológicas em desenhos de doentes mentais com o intuito de classificar doenças. Alguns autores europeus, tais como o médico e psiquiatra italiano Enrico Morselli (1852- 1929), em 1894, o português Júlio Dantas (1876-1962), em 1900, e o alemão

Joseph Rogues de Fursac (1872-1942), em 1906, continuaram os estudos na área, observando as produções artísticas de seus pacientes psiquiátricos.

Outro psiquiatra que atentou para os trabalhos artísticos de seus pacientes foi o alemão Fritz Mohr (1874-1957), o qual, em 1906, levantou a possibilidade de se estudar aspectos da personalidade através dos desenhos, utilizando-os como testes.

Ele comparou trabalhos de artistas, doentes mentais e pessoas sãs, percebendo que manifestações de passagens pessoais bem como conflitos particulares eram expressos nesses desenhos.

Em 1910, o psiquiatra e historiador da arte alemão Hans Prinzhorm (1886-1933) desenvolveu estudos que comparavam desenhos de doentes mentais nas diferentes escolas artísticas.

1.2 PSICANÁLISE

No início do século 20, Sigmund Freud (1856-1939) trouxe importantes contribuições com seus estudos sobre a mente humana. As inovações proposta por ele nos tratamentos de seus pacientes e as descobertas a respeito do inconsciente impulsionaram outros estudiosos a olhar para esse campo.

Freud atentou para as características da personalidade do artista presentes na realização do criar e observou que a obra, feita ou imaginada, seria uma tentativa de resolução de conflitos, sintetizando e simbolizando o passado, a educação e a cultura de quem a faz.

Carl Gustav Jung (1875-1961)

Discípulo de Freud, Jung rompeu com a psicanálise na década de 1930 e alavancou a utilização dos recursos expressivos em contextos terapêuticos ao recorrer a eles em seus atendimentos psicoterápicos. Seus pacientes eram solicitados a desenhar ou representar em imagens os sonhos, as situações de conflito ou aquilo que não conseguiam expressar verbalmente.

As descobertas sobre o inconsciente coletivo o fizeram olhar para as imagens

como portadoras de informações do inconsciente pessoal e até mesmo do inconsciente coletivo, as quais tratariam de questões referentes à cultura humana, em todas as épocas e sociedades.

1.3 PRIMEIRA E SEGUNDA GUERRAS MUNDIAIS

Novos ideais artísticos do início do século 20 iniciaram um processo de ruptura com antigos padrões, de acordo com os quais as obras expressariam exatamente a realidade como era vista.

Entre tais movimentos estavam: o dadaísmo, que resgatava traços de desenhos infantis e o nonsense como estratégias; o cubismo, que se baseava no conceito de que todo fenômeno pode ser visto de diversos ângulos; e o surrealismo, que, como o próprio nome diz, apresentava uma noção bastante diferente da realidade e apontava para a necessidade, na época, de compreender o universo humano sob outras perspectivas. Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), esse sentimento de rompimento aumentou. Ao mesmo tempo, a desilusão com a razão e a ciência abriu espaço para o movimento hippie e a contracultura, no quais a arte praticamente se misturava à vida dos jovens, servindo como mecanismo para uma resistência criativa aos padrões sociais. vigentes à época.

1.4 ESTADOS UNIDOS

Três das principais referências quanto aos pilares da arteterapia realizaram seus principais estudos nos Estados Unidos, contribuindo de maneira fundamental para a fundação da Associação Americana de Arteterapia (AATA), em 1969.

A primeira delas foi Margaret Naumburg (1890-1983), que possuía gosto aguçado pelas artes em geral, além de forte interesse pelo simbolismo e a arte primitiva. Foi a responsável por sistematizar a arteterapia, após a sua experiência com a “Walden School”, criada por ela, na qual colocou em prática a crença de que o desenvolvimento da criança deveria ser feito prioritariamente pelo profundo encorajamento da expressão criativa.

A publicação de Estudos sobre a expressão livre de crianças e adolescentes com distúrbios de comportamento como instrumento diagnóstico, republicado em 1947 como Introdução à arteterapia, foi um importante marco.

A austríaca Edith Kramer (1916), com olhar bastante avançado para a época, desenvolveu seus estudos na escola de Wiltwych, em New York, na década de 1950. Deu atenção para o fazer artístico, não apenas ao resultado final, baseada em suas experiências com o grafismo infantil. Por fim, Janie Rhyne (1913-1995) foi imprescindível quanto às aproximações entre a arte e a Gestalt, tendo publicado, em 1973, Arte e Gestalt: padrões que convergem. Explicou como o processo criativo acontece, recorrendo à teoria gestáltica para tanto. Associação Americana de Arteterapia Fundada em 1969 por Margaret Naumburg, traz a definição de que a arteterapia mostra-se como uma profissão assistencial ao ser humano, oferecendo meios a serem explorados os problemas, bem como os potenciais individuais, por meio da expressão verbal e não verbal. Define ainda que a arteterapia já se mostrava uma profissão desde a década de 1930 e que a terapia através das expressões artísticas reconhece o processo artístico, as formas, o conteúdo, as associações, os reflexos de desenvolvimento, habilidades, traços da personalidade, interesses e preocupações do indivíduo que a estiver fazendo.

1.5 ARTETERAPIA NO BRASIL OSÓRIO CÉSAR (1895-1979)

O então estudante interno do Hospital do Juquery desenvolveu, em 1923, estudos sobre a arte dos alienados, expondo mundialmente os seus conhecimentos através da publicação de artigos, participações em congressos e organizando exposições com os trabalhos dos pacientes, afirmando a dignidade humana deles.

Engenho de Dentro A Dra. Nise da Silveira (1905-1999), aluna de Jung, foi uma das grandes influentes no uso dos recursos artísticos. Na seção de terapia ocupacional do Hospital Psiquiátrico D. Pedro II, no Engenho de Dentro (Rio de Janeiro), a Dra. Nise permitiu que seus pacientes utilizassem os meios artísticos e, com isso, resgatassem seus vínculos com a realidade, pois acreditava que eles, mergulhados no inconsciente, não conseguiam comunicar-se no nível verbal.

Em 1952, ela criou um dos museus

mais importantes na área, o Museu do Inconsciente, no qual estão conservados e organizados diversos trabalhos expressivos realizados em seus ateliês de pintura.



Nise no ateliê na companhia de alguns clientes | fotos: autores desconhecidos/Arquivo Nise da Silveira

Na década de 1980, os cursos de arteterapia começam a tomar forma no Sudeste brasileiro, especialmente no Rio de Janeiro e em São Paulo. A pesquisadora paulistana Joya Elieser (1951) foi a responsável por ministrar o primeiro curso livre, em São Paulo e, em 1990, a

psicoterapeuta Selma Ciornai introduziu o curso de especialização em arteterapia no Instituto Sedes Sapientiae, também em São Paulo.

Após ter sido iniciado, o curso, com abordagem gestáltica, alavancou o uso da arteterapia em diversas áreas, tais como a reabilitação, a psicopedagogia e o ateliê terapêutico.

No Rio de Janeiro, a Clínica Pomar, inaugurada em 1983, tornou-se um importante centro de estudos com orientação junguiana, dirigido por Ângela Philippini. Desde então, em diversas outras cidades brasileiras desenvolveram-se outros cursos de arteterapia.

Congressos têm sido realizados constantemente, com número crescente de inscritos.

1.6 ATUALIDADE

A arteterapia prossegue como um campo em crescimento. O reconhecimento da profissão tem se dado em diversas cidades e países. Seu uso tem sido feito não só diretamente na área da saúde, como nas escolas e empresas, melhorando a qualidade de vida dos envolvidos (pacientes, profissionais, familiares).

No Brasil, dez associações estaduais integram a União Brasileira de Associações de Arteterapia (UBAAT). A arteterapia tem sido empregada tanto individualmente como em grupo, de crianças a idosos. Também é usada como recurso para orientação vocacional, ocupacional, treinamento e seleção, prevenção e educação.

Há utilizações em contextos psicoterápicos que consideram as trocas verbais em torno da produção artísticas mais importantes que a atividade plástica em si. Também observam-se tendências que privilegiam a organização e o enquadramento que o trabalho oferece quanto à estruturação consciente da representação.

Existem ainda profissionais que enfatizam a criação, impedindo a comunicação durante a produção. Nesses casos, uma premissa que é quase unânime entre os arteterapeutas é deixada de lado, que é entender o processo criativo como algo fundamental, não apenas como produto final.

Além disso, a possibilidade de auxílio diante de obstáculos concretos encontradas no processo, que acabam por propiciar o manejo com as dificuldades simbólicas, é prejudicado.

É possível ver ainda ateliês que se utilizam de variadas técnicas, assim como há aqueles em que apenas uma é privilegiada, o que acaba por limitar as possibilidades terapêuticas. As inúmeras manifestações psicossomáticas, distúrbios alimentares, crises depressivas, transtornos do pânico e de ansiedade, entre tantas outras doenças psíquicas, apontam a necessidade de cuidar dos aspectos oriundos do inconsciente, tão em voga na arteterapia.

Na sociedade atual, na qual o raciocínio verbal, exato, rígido é bastante valorizado, a criatividade acaba sendo deixada de lado, embora estudiosos afirmem que, para se atingir uma vida plena e saudável, a existência deveria ser criativa.

Ao explorar diferentes materiais — tinta, aquarela, lápis ou giz de cera —, pode-se recomendar ao paciente que atente à forma como seu corpo está, aos pontos de tensão, à respiração. Assim, ele volta seu olhar para partes muitas vezes desconsideradas e pode perceber diferentes formas de se relacionar consigo. Esse novo olhar pode ser transformando e ampliado para as situações do dia a dia.

"Eu pinto flores para que elas não morram"

Frida Kahlo

2.0 O PROFISSIONAL ARTETERAPEUTA

A Arteterapia ainda é para muitas pessoas uma novidade. É possível afirmar que há mais de 10 anos essa prática vem ajudando várias pessoas em todo o Brasil.

O profissional que quer atuar como Arteterapeuta pode ingressar em algum curso de pós-graduação. A partir disso ele estará apto a atuar nas áreas da saúde, educação social, bem como em ONGs, e demais instituições voltadas para a recuperação e integração social de pessoas.

2.1 ALGUMA PRÁTICAS

Essa técnica facilita a expressão de emoções através da fluidez dos materiais e dos movimentos.

Nessa modalidade de terapia, o pintar deve ser espontâneo, pois ele é a representação dos sentimentos internos. De modo geral, ela contribui para a consciência e autopercepção de si, de seus bloqueios e personalidade. Essa técnica usa da cor como elemento principal para a construção do espaço.



CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Falar e expressar os sentimentos é o que diferencia o ser humano dos outros animais. Essa ação verbal que constantemente necessita de complementos é exercida na dialética essencial em busca da interação. E é por meio do expressar-se que se constrói e repassa as culturas e tradições. Independentemente do tempo e do espaço, não há povo ou civilização que não tenha manifestado a prática de comunicar-se, de trocar experiências e dialogar, de passar suas lendas, tradições e costumes por intermédio da oralidade.

Essa técnica é voltada principalmente para as crianças. Ela proporciona descontração, relaxamento e bem-estar físico, emocional, social e intelectual.

Dessa forma, a criança pode estabelecer vínculos, identificação e empatia com os personagens durante a leitura. Assim sendo, esse processo ajuda no desenvolvimento humano. Além disso, em ambientes hospitalares, a leitura ajuda a criança a exercer uma atividade escolar e que distrai.

Portanto, falar de histórias é poder identificar-se com os personagens, rir, emocionar-se com os contos, a forma como se conta, os elementos e adereços que compõem a narrativa. Esse processo funciona como um propulsor do imaginário de quem escuta. Nessa confabulação que envolve o contador de histórias e seus ouvintes, presencia- se uma sinergia capaz de criar um universo de total entrega das emoções. E, com as emoções exacerbadas e envolvidas num clímax de interação, o contador de histórias, materializando as histórias mediante suas narrativas, vai estabelecendo uma diversidade de funções colaborativas no seu público: educativa, social, psicológica e cognitiva.



MOVIMENTO E DANÇA



Nossos movimentos são considerados uma forma de linguagem. Considerando que mensagens podem ser transmitidas através de gestos, podemos expressar nossos sentimentos através disso. Nesse método, o cor-

po é um instrumento, e alguns autores consideram que ele o corpo não pode mentir.

Dessa forma, a mensagem expressa por ele atinge um nível profundo e alcançamos a compreensão maior de nosso interior.

ESCRITA CRIATIVA

Nesse método, o paciente não deve se importar com regras gramáticas e ortografia, apenas se concentrar no fluxo de pensamento. Esse exercício possibilitaria a expressão do que está em nossa mente.



COLAGEM





Essa técnica permite que o indivíduo projete sua história e, consequentemente, se identifique e a transforme. Através da identificação, a pessoa contata seu mundo interior e se manifesta. Ela consegue analisar sua vida, recortar e tirar o que acha que deve ser tirado, além de construir algo novo. É sair de algo pronto, existente, para, com isso, fazer algo que deseja.

DRAMATIZAÇÃO

Essa técnica permite brincar de ser outra pessoa. Principalmente quando voltada

para crianças, permite que ela seja quem ela quiser. Isso ajuda no desenvolvimento do imaginário.



DESENHO

Desenhar trabalha a concentração, coordenação espacial e visual. É uma atividade expressiva que promove a expressão de sentimentos mais internos do indivíduo.

O desenho pode expressar a afetividade oculta do pensamento, já que pode ser a materialização do pensamento e do sentimento. Principalmente para as crianças, essa expressão é muito significativa. Isso se dá, pois a criança não expressa uma realidade, mas como ela vê as coisas. Expressa como ela sente e interpreta o mundo interior e exterior.

MÚSICA

Os trabalhos pioneiros nessa área foram iniciados na psiquiatria e mostraram que as composições têm um papel a cumprir em doenças como a ansiedade e a depressão. Intuitivamente, nós sabemos selecionar o melhor tipo de som para cada ocasião. Na academia de ginástica, por exemplo, preferimos ritmos mais acelerados, que que ajudam a dar aquele gás extra para o esforço físico. Já durante a meditação ou a leitura, apostamos em composições mais calmas, que auxiliam a focar e relaxar.

Mas é preciso considerar que isso muda de acordo com o lugar onde você nasceu.

Na cultura ocidental, batidas mais rápidas e progressivas são sinal de alegria, enquanto um compasso lento denota certa tristeza. Em alguns países orientais, essa lógica se inverte. Com base nessas observações, cientistas começaram a questionar se havia um estilo musical que fosse mais vantajoso que os outros. A escolha natural na maioria das pesquisas são as músicas clássicas compostas por Mozart, Bach ou Vivaldi.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arteterapia é uma técnica que pode

ajudar muito na nossa autocompreensão e expressão.

Principalmente para crianças, essa terapia tem se mostrado muito eficaz. E é importante ver que a arte assume um papel de linguagem e ajuda a enfrentar problemas.

Ela traz benefícios em relação a facilidade de expressão. Os âmbitos de aplicação desta são na saúde mental, física e bem-estar emocional e social.

Há sentimentos que não conseguimos verbalizar, ou seja, falar. Assim sendo, muitas vezes também nem conseguimos escrever sobre eles. Nesse contexto, a arteterapia vem para ajudar a desenvolver nossas expressões. Isso fornecendo auxílio na comunicação e, principalmente, com relação a sentimentos difíceis.

A arteterapia busca colocar para fora nossas questões interiores, conseguimos nos enxergar melhor. Consequentemente, vemos de forma mais prática o que nos incomoda e conseguimos entendê-las.

Potencializar nossa capacidade de criação e imaginação também é

um outro benefício que ela oferece.

Quando focalizada na comunicação, ela permite que expressemos de forma mais clara nossos sentimentos.

Durante o processo da arteterapia, é preciso se concentrar para poder se expressar de forma clara. Essa melhora da concentração ajuda a melhorar a memória e atenção. Assim, adquire-se capacidades que não são importantes apenas na arte terapia. Quando bem desenvolvidas, elas refletem na nossa vida cotidiana em todas as áreas.

Portanto, a ARTETERAPIA é mais uma ferramenta que corrobora para diminuir os níveis de estresse e de ansiedade do homem moderno.

REFERÊNCIAS

https://www.infoescola.com/medicina-alternativa/arteterapia

Leia mais em: https://saude.abril.com.br/bem-estar/o-que-e-a-musicoterapia/

GOMES, Emerson de Oliveira. A Arte de Contar Histórias: uma estratégia para humanização na saúde.

O PAPEL DO PEDAGOGO EM AUXÍLIO A PSICOMOTRICIDADE E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

MICHELE DA SILVA ANDRADE SOUSA

RESUMO

Para que se tenha um bom desenvolvimento psicomotor devemos contar com as funções básicas da psicomotricidade. A psicomotricidade tem o objetivo de trabalhar o indivíduo com toda sua história de vida: social, política e econômica. Essa história se retrata no seu corpo. Trabalha, também, o afeto e o desafeto do corpo, desenvolve o seu aspecto comunicativo, dando-lhe a possibilidade de dominá-lo, economizar sua energia, de pensar seus gestos, a fim de trabalhar a estética de aperfeiçoar o seu equilíbrio. Devido à grande importância de relacionar o papel da pedagogia perante o desenvolvimento psicomotor da criança no desenvolvimento infantil no ambiente escolar é que se tem como principal o seguinte objetivo: Esclarecer a importância do pedagogo no desenvolvimento psicomotor da criança na escola. Ademais, serão esclarecidos dentre os já mencionados, outros pontos que se mostram relevantes ao embasamento deste estudo, com o fito de dirimir quaisquer dúvidas acerca do tema.

Palavras- chave: Psicomotricidade; Educação; Pedagogo.

1. INTRODUÇÃO

A função motora está presente desde a concepção e durante toda a vida do ser humano. O movimento é a manifestação fundamental de desenvolvimento do homem e possibilita o relacionamento com o mundo e com os demais. O homem não nasce pronto, assim como seu corpo, ambos se constroem na sua relação com o outro. No mesmo sentido do Alves entende que:

A psicomotricidade tem o objetivo de trabalhar o indivíduo com toda sua história de vida: social, política e econômica. Essa história se retrata no seu corpo. Trabalha, também, o afeto e o desafeto do corpo, desenvolve o seu aspecto comunicativo, dandolhe a possibilidade de dominá-lo, economizar sua energia, de pensar seus gestos, a fim de trabalhar a estética de aperfeiçoar o seu equilíbrio. Psicomotricidade é o corpo em movimento, considerando o ser em sua totalidade. Engloba várias outras áreas: educacionais, pedagógicas e de saúde, por ter o homem como objeto de estudo (ALVES, 2007.p.77).

Nesse sentido, vale dizer que “a educação psicomotora, baseada na psicomotricidade, é uma técnica pedagógica necessária a toda a criança, seja ela normal ou deficiente, e está hoje incorporada nas correntes atuais da psicopedagogia” (VAYER, 1986).

Logo, este estudo visa realizar uma revisão bibliográfica acerca do seguinte tema: O papel do pedagogo em auxílio a psicomotricidade e o desenvolvimento infantil. Tema este de grande relevância social, que tem como foco abordar os aspectos históricos da psicomotricidade infantil; seus conceitos; a psicomotricidade e a educação infantil; a psicomotricidade e o trabalho do pedagogo; as fases ou etapas do desenvolvimento psicomotor; inserção da psicomotricidade nas escolas bem como a importância pedagógica frente a psicomotricidade infantil.

Logo se o ser humano não fosse dotado de psicomotricidade, não conseguiria ter sobrevivido até os dias de hoje, pois desta forma não teria se adaptado as diferenças mudanças dos aspectos climáticos, físicos e até psíquicos, o que garantiram sua existência até aqui.

Como a psicomotricidade está diretamente relacionada ao desenvolvimento humano através da medicina, a pedagogia está atrelada diretamente ao aprendizado infantil e desenvolvimento da criança. Logo se faz importante o entranhamento de ambas as áreas do conhecimento a fim de que se possa averiguar a importância do pedagogo no âmbito da psicomotricidade infantil.

Segundo Fonseca (2005), entende-se por psicomotricidade, a junção do movimento e da atividade mental, pois, para ele a motricidade encontra-se cada vez mais consciencializada. Desta forma, Barreto e Fonseca, afirmam que a psicomotricidade, não deve ter como aspecto de estudo mente versus corpo, e sim uma união entre esses dois pilares.

Para que se tenha um bom desenvolvimento psicomotor devemos contar com as funções básicas da psicomotricidade, como: esquema corporal, imagem corporal, lateralidade, coordenação geral e orientação espaço-temporal.

Devido à grande importância de relacionar o papel da pedagogia perante o desenvolvimento psicomotor da criança no desenvolvimento infantil no ambiente escolar é que se tem como principal o seguinte objetivo: Esclarecer a importância do pedagogo no desenvolvimento psicomotor da criança na escola.

Ademais diante de tais possibilidades o presente estudo tem como objetivos específicos os seguintes: Explicar a psicomotricidade e seus diversos aspectos; averiguar os principais aspectos da psicomotricidade no desenvolvimento infantil; analisar a psicomotricidade do decorrer da educação infan-

til; destacar a importância da pedagogia no desenvolvimento das crianças até 7 anos de idade com enfoque na capacidade psicomotora delas.

Ademais, serão esclarecidos dentre os já mencionados, outros pontos que se mostram relevantes ao embasamento deste estudo, com o fito de dirimir quaisquer dúvidas acerca do tema.

A PSICOMOTRICIDADE INFANTIL E O TRABALHO DO PEDAGOGO

No que diz respeito a atividade pedagógica, Alves entende que:

A educação deve se atentar as necessidades da criança, atendendo a sua idade, necessidades e interesses. O estágio em que a criança se encontra no desenvolvimento psicomotor determina como será sua adaptação no espaço em que vive, pois desta forma e que serão trabalhadas que tipo de condutas serão tomadas para melhorar seu desenvolvimento e conhecimento. (ALVES, 2007, p. 18).

Para ela, é imprescindível o trabalho do educador infantil, pois ele participa de todo o processo em que a formação da personalidade está sendo desenvolvida, da adaptação da criança, do aprendizado, de todas as etapas cruciais desse primeiro momento, além dos aspectos relacionados à Psicomotricidade. Neste sentido RCNEI afirma que:

A aquisição da consciência dos limites do próprio corpo é um aspecto importante do processo de diferenciação do eu e do outro e da construção da identidade". A partir do relacionamento da criança com outras crianças ela vai conseguindo distinguir, o seu eu das demais, e do espaço em que se encontra, aprendendo assim também a se comunicar a partir dessa diferenciação que se faz necessária.

(RCNEI,1998, p. 25).

Por isso o pedagogo deve elaborar atividades que promovam interação de uns com os outros, respeitando o espaço, e o desenvolvimento individual de cada um, uma vez que essas atividades colaborarão para essa transição nas várias etapas da psicomotricidade. Nas palavras de RCNEI:

A diversificação das atividades para promover a aprendizagem é muito importante, pois a mesmo pode ser feita por meio de brincadeiras ou tarefas lúdicas. "Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada". Na hora de brincar, a criança se torna "independente, através do poder de escolha sobre sua brincadeira, quem fará parte dela e os papéis irão desempenhar. RCNEI (1998, p. 27-28).

É brincando que as crianças experimentam o mundo, exploram as possibilidades, aprendem mais sobre si mesmo e também sobre o outro. Desta forma compreende RCNEI que:

O brincar se divide em várias categorias nas quais desenvolvem habilidades diferentes a partir dos materiais e recursos utilizados. Nessas categorias estão inclusas: o movimento e as mudanças da percepção que estão principalmente ligadas a mobilidade do indivíduo; a interação com os objetos e suas materialidade assim como a associação entre eles; a linguagem oral e corporal que desenvolvem vários níveis de organização a serem utilizados nas brincadeiras; os conteúdos sociais, como situações, valores entre outros que remetem à forma como o mundo se constrói; e por fim, os limites que são impostos pelas regras, que se torna um recurso indispensável na hora da brincadeira. (RCNEI,1998, p.63)

Ainda de acordo com o RCNEI (1998, p. 28, apud Souza e Silva p. 8)" os professores têm a possibilidade de observar o processo de desenvolvimento de cada criança ou de um grupo de crianças, por meio das brincadeiras, verificando, assim, suas capacidades de uso das linguagens, capacidades sociais e os recursos dos quais elas se dispõem, como o afetivo e o emocional". A brincadeira é uma atividade espontânea e imaginativa, nela as crianças recriam e estabilizam o que sabem sobre os mais diversos assuntos.

Logo, se verifica o quão importante se torna as brincadeiras, elas geram inúmeras possibilidades para o melhor desenvolvimento do aluno, em se tratando do papel do pedagogo, este deve verificar através das brincadeiras, como os seus alunos estão se desenvolvendo as atividades, por meio de até mesmo como é a vivencia de cada um pois sabemos que há realmente essa reprodução do mundo real nas brincadeiras, e é ai que entra o pedagogo podendo identificar qual a deficiência, se há , e como pode ser resolvida seja trabalhando a parte mental ou afetiva do seu aluno. (RCNEI, 1998, p.28).

Nesse contexto, Alves (2007, p. 127-128) destaca: "A Psicomotricidade existe nos menores gestos e em todas as atividades que desenvolve a motricidade da criança, visando ao conhecimento e ao domínio do seu próprio corpo". Nesse sentido a autora defende a suma importância da psicomotricidade no desenvolvimento infantil e a necessidade dele nas escolas.

A educação psicomotora é o pilar tanto para o desenvolvimento intelectual da criança quanto para a aprendizagem. Se esta apresenta alguma deficiência na base desse desenvolvimento psicomotor, provavelmente apresentara dificuldades também, ao escrever, ler, distinguir as letras na ordenação de sílabas, entre outros processos tão im-

portantes para aprendizagem. (LE BOULCH, 1982. p.13). Ainda segundo La Boulch:

A educação psicomotora proporciona uma formação de base necessária a toda criança que seja normal ou não. E conta com duas finalidades: produzir um desenvolvimento funcional contando com as possibilidades da criança produzir um desenvolvimento funcional contando com as possibilidades da criança e ajudando no seu relacionamento afetivo, o equilibrando com o espaço em que vive. (LE BOUTCH, 1982p.13).

Para Loureiro (apud Alves, 2007, p. 129) "a psicomotricidade não algo isolado, e

sim faz parte de todo um contexto, que concilia estudo de outras áreas e os profissionais da educação". A autora diz que ainda existem escolas mecanicista na Educação Infantil. Alguns alunos apresentam algum tipo de dificuldade e logo são descriminados como portadores de distúrbios, coisa que seria facilmente resolvida, se a mesma desse um pouco mais de atenção ao desenvolvimento da Psicomotricidade e suas etapas nas séries iniciais do Ensino Fundamental e trabalhasse com atividades que promovesse esse desenvolvimento observando a necessidade de seus alunos.

Na Educação Infantil, o objetivo deve estar ligado a estimular a criança a ter uma percepção de si mesma, explorando suas possibilidades e limitações, ajudando-a a se expressar de forma livre, utilizando todo o seu "equipamento" psicomotor, de forma que compreenda como ela realmente é e aperfeiçoe sua capacidade motora. (ALVES, 2007, p. 131).

Então, defende que o trabalho, fora de sala de aula, envolvendo atividades corporais, proporciona aos alunos experiências que resultam no desenvolvimento da motricidade. Essas atividades auxiliam os alunos de ritmo normal e os de aprendizagem lenta a vencer melhor, os desafios da leitura e da escrita. O objetivo da educação psicomotora é um desenvolvimento adequado do indivíduo nas várias etapas de crescimento. "O ideal seria que todos os educadores tivessem como respaldo para as suas atividades a Psicomotricidade, pois fariam com que nossas crianças realizassem experiência com o corpo, sendo indispensável no desenvolvimento das funções mentais e sociais". (ALVES 2007, p. 132, apud SOUZA E SILVA p.9)

Assim fica evidente a real importância do pedagogo tanto dentro quanto fora da sala de aula proporcionando aos alunos as mais várias formas de aprendizado auxiliando diretamente no desenvolvimento da psicomotricidade das mesmas. Nesse sentido:

No trabalho do professor com a Psicomotricidade ele tem como dever incorporar o papel de facilitador do desenvolvimento da capacidade de adquirir conhecimento e não somente transmitir conhecimentos já adquiridos por ele. O professor deve permitir que a criança tenha iniciativa para descobrir o que existe a sua volta, estimulando-os e utilizando métodos que proporcione este estímulo pleno, com todo o corpo. (ALVES, 2007, p. 136).

Ainda segundo Alves é o aluno é o principal objeto de trabalho do professor, e isso jamais poderá sair de sua mente, portanto, sua preocupação não pode ser só com o local em será realizado, com a preparação das atividades como também com sua própria preparação. Ele precisa estar em contato com o aluno para que o conheça. E ela prossegue com o seu entendimento, discorrendo que a Psicomotricidade é uma grande ferramenta que a ser usada em todas as matérias sobre a organização afetiva, motora, social e intelectual do aluno, tendo em vista que ele pelo fato de ser um ser ativo, pode estar sempre se desenvolvendo, se conhecendo e se adaptando a situação e ao lugar onde vive. (ALVES, 2007.p.136).

Dando ênfase ao toque como forma de afeto em que acaba aproximando o das pessoas e auxiliando para que a criança conheça o seu corpo de formas diferentes, com diferentes sensações e perspectivas. Desta maneira, Desta maneira, com o professor reconhecendo a suma importância da educação pelo movimento na área pedagógica, que auxilia à criança resolver seus problemas atuais de sua escolaridade de forma mais simples e a prepara por outro lado, para as suas questões futuras, essa atividade não será considerada mais como secundaria, pois o mesmo entendera que essa forma de trabalho será por vezes, um meio indispensável para entender certas percepções, aguçar formas de atenção, pondo em jogo certos aspectos da inteligência que não conseguem ser abordados de outra forma.

Logo, o papel do pedagogo é orientar o professor da importância de se usar a Psicomotricidade na escola, despertando nele o interesse em fazer esse papel e ajudar nesse desenvolvimento dessas crianças e até nessa implantação de professor e escola nesse método de ensino. Desta maneira não só o professor tem que estar consciente da importância da psicomotricidade, como também todo o sistema para que esse trabalho seja permitido e incentivado.

O desenvolvimento psicomotor e aprendizagem

Segundo Fonseca (2008), perguntar-se o que um indivíduo pode aprender é o mesmo que perguntar-se o quanto o seu organismo pode crescer e se modificar no decorrer de sua vida. O desenvolvimento pode ser definido em termos das mudanças que

ocorrem ao longo do tempo de maneira ordenada e relativamente duradoura e afetem as estruturas físicas e neurológicas, os processos de pensamento, as emoções, as formas de interação social.

A aprendizagem é um sistema muito amplo. Não abrange apenas o processo de ganho de conhecimentos, como também a assimilação e a compreensão desses conhecimentos, conteúdos e informações. A fim de tornar o aluno em seres capazes de criticar.

A educação formal é, em primeiro lugar, uma atividade de direcionadora e orientadora da aprendizagem, porém nem todo tipo de aprendizagem faz parte desse modulo de conhecimento.

Os vários tipos de aprendizagem existentes são todas as mudanças, duradoura ou não, da nossa forma de agir, que resultam de experiências vividas. O comportamento aprendido não pode ser definitivo, uma vez que o ser está em constante estado de aprendizagem e mudando dia após dia.

Para que a criança desenvolva sua personalidade e inteligência, se faz necessária organização e estruturação de sua percepção pessoal e do mundo que se inicia com a concepção de algumas noções fundamentais indispensáveis, que são desenvolvidas com as vivencias da mesma, por meio de experiências e que, de início, aparecem como sendo: polarizadas como oposições ferrenhas entre dois polos que conformam uma unidade: grande pequeno, aberto-fechado, alegre-triste... Esse mundo de contraste, carregado de racionalidade e de efetivado, é o mundo da criança pequena, projetando através dessas noções primitivas seu estado anímico e o mundo de seus afetos (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1974). No entendimento de Coelho:

Alguns estudiosos dizem que, a aprendizagem é um processo integrado que provoca uma transformação qualitativa na estrutura mental daquele que aprende. Essa transformação se dá através da alteração de conduta de um indivíduo, seja por condicionamento operante, experiência ou ambos, de uma forma razoavelmente permanente. As informações podem ser absorvidas através de técnicas de ensino ou até pela simples aquisição de hábitos. O ato ou vontade de aprender é uma característica essencial do psiquismo humano, pois somente este possui o caráter intencional, ou a intenção de aprender; dinâmico, por estar sempre em mutação e procurar informações para a aprendizagem; criador, por buscar novos métodos visando a melhora da própria aprendizagem, por exemplo, pela tentativa e erro. Um outro conceito de aprendizagem é uma mudança relativamente durável do comportamento, de uma forma mais ou menos sistemática, ou não, adquirida pela experiência, pela observação e pela prática motivada. (COELHO, 2012, p.15).

Segundo entendimento de Coelho (2012, p.15), o ser humano nasce potencialmente inclinado a aprender, necessitando de estímulos externos e internos para o aprendizado. Ainda segundo o autor "Há aprendizados que podem ser considerados natos, como o ato de aprender a falar, a andar, necessitando que ele passe pelo processo de maturação física, psicológica e social." (COELHO, 2012, p.15).

Por fim coelho afirma que "na maioria dos casos a aprendizagem se dá no meio social e temporal em que o indivíduo convive; sua conduta muda, normalmente, por esses fatores, e por predisposições genéticas". Neste sentido Arnaiz (2003), destaca que:

Desde os primeiros momentos de vida, mesmo a intrauterina, intui-se que cada pessoa tem sua própria maneira de ser, de estar e de fazer no mundo. Desde seu nascimento, o bebê irá estruturando sua personalidade, descobrindo e conquistando o mundo dos objetos e das pessoas que o rodeiam por meio dos sentidos, das percepções, das emoções, do movimento e dos diversos intercâmbios com o meio. Para compreender o motor que impulsiona esse processo de estruturação e de crescimento da pessoa, desenvolveremos aqui o conceito freudiano de pulsão. A psicomotricidade de ser entendida como uma educação corporal básica na formação integral da criança, como um meio de expressão que prioriza a dimensão não-verbal e as atividades não-diretivas ou exploratórias em um período evolutivo concreto, desde os primeiros meses até os 7 ou 8 anos de idade maturativa (ARNAIZ, 2003, p. 89).

Diante do exposto, pode-se concluir que "A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola primária. Ela condiciona todas as aprendizagens pré-escolares e escolares; leva a criança a tomar consciência do seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar seu tempo, adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade; conduzida com perseverança, permite prevenir inadaptações difíceis de conduzir quando já instaladas." (LE BOULCH,1988, p. 11).

CONCLUSÃO

Como observado no decorrer do referencial teórico a atividade cognitiva está diretamente ligada a percepção que o ser humano tem do mundo, do ambiente em que vive, e até mesmo do que está sentindo. Nesse aspecto, a psicomotricidade pode ser vista como um nexo entre o movimento e à atividade mental, sendo este imprescindível para que a motricidade se torne cada vez mais consciencializada em determinado ponto da

consciência.

A criança passa a desenvolver sua psicomotricidade logo nos primeiros meses de vida. No entanto para que ela desenvolva de maneira saudável a sua personalidade e inteligência, é preciso fatores como organização e estrutura de percepção naquilo que está ao seu redor.

Consequentemente para que a criança se desenvolva mais facilmente é indispensável auxílio do pedagogo, pois esse participará de todo o processo em que a formação da personalidade da criança está sendo desenvolvida, da adaptação da mesma, do aprendizado, de todas as etapas fundamentais e mais importantes desse determinado momento. Neste ponto é onde a criança vai aprender a diferenciar o seu modo de vida com o de outras pessoas, devendo ser adaptada no meio social a que frequenta.

Por isso o pedagogo deve elaborar atividades que promovam interação de uns com os outros, respeitando o espaço, e o desenvolvimento individual de cada um, uma vez que essas atividades colaborarão para essa transição nas várias etapas da psicomotricidade.

O pedagogo além de participar efetivamente na formação intelectual da criança logo no pré-escola, também poderá participar do desenvolvimento psicomotor das mesmas, através de brincadeiras atividade física entre outras, pois é brincando que as crianças experimentam o mundo, exploram as possibilidades, aprendem mais sobre si mesmo e também sobre o outro.

Os educadores por passarem bastante tempo com as crianças, muitas vezes até mais do que suas próprias famílias, têm a possibilidade de observar e acompanhar o processo de desenvolvimento de cada criança tanto na sua individualidade quanto seu comportamento diante de outras crianças. Desta forma, poderá aferir a capacidade de comunicação da criança com as demais. Portanto as brincadeiras devem se alinhar aos ensinamentos teóricos a fim de oferecer um melhor desempenho da criança em suas funções motoras cognitivas.

Logo, se verifica o quão importante se torna as brincadeiras, elas geram inúmeras possibilidades para o melhor desenvolvimento do aluno, em se tratando do papel do pedagogo, este deve verificar através das brincadeiras, como os seus alunos estão se desenvolvendo as atividades, por meio de até mesmo como é a vivencia de cada um pois sabemos que há realmente essa reprodução do mundo real nas brincadeiras, e é ai que entra o pedagogo podendo identificar qual a deficiência, se há , e como pode ser resolvida seja trabalhando a parte mental ou afetiva do seu aluno. (RCNEI, 1998, p.28).

O educador deve observar que a psicomotricidade existe por menor que sejam os gestos em todos os comportamentos da criança, pois é nesse ponto em que ela toma conhecimento de suas limitações aprendendo a dominar o seu próprio corpo. Portanto o pedagogo deve aplicar diretamente a psicomotricidade no desenvolvimento infantil dentro do ambiente escolar.

A educação psicomotora é tão importante para o desenvolvimento intelectual da criança quanto para a aprendizagem, quando um aluno possuir problemas e aprender, deve-se dar mais atenção ao desenvolvimento da Psicomotricidade e trabalhar as atividades que promovem o desenvolvimento do mesmo de acordo com sua necessidade, este e outro ponto importantíssimo a ser observando pelo educador logo de início.

Cabe relembrar os ensinamentos de Alves (2007) tratados no decorrer deste estudo, onde o objetivo da educação psicomotora é um desenvolvimento adequado do indivíduo nas várias etapas de crescimento, segundo ele, “o ideal seria que todos os educadores tivessem como respaldo para as suas atividades a Psicomotricidade, pois fariam com que nossas crianças realizassem experiência com o corpo, sendo indispensável no desenvolvimento das funções mentais e sociais”.

Assim fica evidente a real importância do pedagogo tanto dentro quanto fora da sala de aula proporcionando aos alunos as mais várias formas de aprendizado auxiliando diretamente no desenvolvimento da psicomotricidade das mesmas. Quando um professor educa se valendo da psicomotricidade ele tem como obrigação facilitar o desenvolvimento da capacidade de adquirir conhecimento e não somente repassar o conhecimento que lhe foi adquirido.

O professor deve permitir que a criança tenha iniciativa para descobrir o que existe a sua volta, estimulando-os e utilizando métodos que proporcione este estímulo pleno, com todo o corpo. (ALVES, 2007, p. 136).

Ainda segundo Alves é o aluno é o principal objeto de trabalho do professor, e isso jamais poderá sair de sua mente, portanto, sua preocupação não pode ser só com o local em será realizado, com a preparação das atividades como também com sua própria preparação. Ele precisa estar em contato com o aluno para que o conheça. E ela prossegue com o seu entendimento, discorrendo que a Psicomotricidade é uma grande ferramenta que a ser usada em todas as matérias sobre a organização afetiva, motora, social e intelectual do aluno, tendo em vista que ele pelo fato de ser um ser ativo, pode estar sempre se desenvolvendo, se conhecendo e se adaptando a situação e ao lugar onde vive. (ALVES, 2007.p.136).

Dando ênfase ao toque como forma de afeto em que acaba aproximando o das pessoas e auxiliando para que a criança co-

nheça o seu corpo de formas diferentes, com diferentes sensações e perspectivas. Desta maneira, Desta maneira, com o professor reconhecendo a suma importância da educação pelo movimento na área pedagógica, que auxilia à criança resolver seus problemas atuais de sua escolaridade de forma mais simples e a prepara por outro lado, para as suas questões futuras, essa atividade não será considerada mais como secundaria, pois o mesmo entendera que essa forma de trabalho será por vezes, um meio indispensável para entender certas percepções, aguçar formas de atenção, pondo em jogo certos aspectos da inteligência que não conseguem ser abordados de outra forma.

Logo, o papel do pedagogo é orientar o professor da importância de se usar a Psicomotricidade na escola, despertando nele o interesse em fazer esse papel e ajudar nesse desenvolvimento dessas crianças e até nessa implantação de professor e escola nesse método de ensino. Desta maneira não só o professor tem que estar consciente da importância da psicomotricidade, como também todo o sistema para que esse trabalho seja permitido e incentivado.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. Psicomotricidade: corpo, ação e emoção. 4.ed. Rio de Janeiro: Walk, 2008.

ALVES, Fátima. Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro:2007.

ARNAIZ Sánchez, Pilar, MARTÍNEZ Rabadán, Marta, PEÑALVER Vives, Iolanda. A Psicomotricidade na Educação Infantil: Uma Prática Preventiva e Educativa; trad.

Inajara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BARRETO, S. J. Psicomotricidade: educação e reeducação. 2.ed. Blumenau:

Acadêmica, 2000.

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

COELHO, Elisangela. A psicomotricidade na Educação infantil, monografia apresentada na Universidade do Contestado-UNC, Campus universitário de curitibanos, 2012.

FONSECA, Vitor. Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem. 1.ed. Lisboa:

Âncora, 2005.

LAPIERRE, A. A educação psicomotora na escola maternal. 1.ed. São Paulo: Manole LTDA, 1986.

LE BOULCH. O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação básica. Diretrizes Curriculares nacionais para a educação Infantil.2010.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. 3ª edição. Rio de Janeiro.1984. SILVA, Ana e SOUZA, Danila. A importância da psicomotricidade na Educação Infantil. Estudantes de pedagogia na Finan.2014.

VAYER, Pierre. A criança diante do mundo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

VELASCO, Cassilda Gonçalves. Brincar: O desperta psicomotor. Rio de Janeiro. 1996

DESPERTANDO IMAGINAÇÕES: O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO

MICHELY COSTA FARIAS

RESUMO

Este artigo explora o papel fundamental da literatura infantil nos anos iniciais da educação, destacando sua influência no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Ao mergulhar em mundos imaginários, as obras literárias proporcionam um ambiente propício para o aprendizado lúdico e a construção de habilidades essenciais, como a compreensão textual, a criatividade e a empatia. Além disso, o texto discute estratégias eficazes para a implementação da literatura infantil no currículo escolar, enfatizando a importância da seleção criteriosa de obras e práticas de mediação que estimulem o interesse e a participação ativa dos estudantes. Ao reconhecer a capacidade transformadora da literatura infantil, este artigo visa fortalecer a argumentação em prol de uma educação mais rica e inspiradora nos anos iniciais.

Palavras Chaves: Literatura Infantil; Anos Iniciais; Desenvolvimento.

ABSTRACT

This article explores the fundamental role of children's literature in the early years of education, emphasizing its influence on the cognitive, emotional, and social development of children. By immersing themselves in imaginary worlds, literary works provide a conducive environment for playful learning and the development of essential skills, such as textual comprehension, creativity, and empathy. Additionally, the text discusses effective strategies for integrating children's literature into the school curriculum, emphasizing the importance of careful selection of works and mediation practices that stimulate students' interest and active participation. By recognizing the transformative potential of children's literature, this article aims to strengthen the argument for a richer and more inspiring education in the early years.

Keywords: Children's Literature; Early Years; Development.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil é uma ferramenta pedagógica de inestimável valor nos anos iniciais da educação. Ao oferecer às crianças acesso a um universo de narrativas envolventes e personagens cativantes, ela desempenha um papel essencial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos jovens aprendizes.

Neste contexto, o presente artigo se propõe a explorar de o impacto e a relevância da literatura infantil no processo educacional, destacando suas potencialidades na promoção do aprendizado lúdico e na formação de habilidades cruciais, como a compreensão textual, a criatividade e a empatia. Além disso, serão abordadas estratégias eficazes para a integração efetiva da literatura infantil no currículo escolar, enfatizando a seleção criteriosa de obras e métodos de mediação que estimulem o interesse e a participação ativa dos estudantes.

Ao reconhecer a capacidade transformadora da literatura infantil, este artigo visa fortalecer o argumento em prol de uma educação mais enriquecedora e inspiradora nos anos iniciais.

A literatura infantil é um componente crucial no desenvolvimento educacional das crianças nos anos iniciais. Suas contribuições transcendem a mera transmissão de conhecimento; ela serve como uma ponte para um mundo de imaginação e criatividade. Ao entrar em contato com histórias envolventes e personagens vibrantes, as crianças não apenas absorvem informações, mas também internalizam valores, desenvolvem habilidades de pensamento crítico e fortalecem a empatia.

Através da literatura infantil, as crianças são convidadas a explorar diferentes perspectivas, identificar-se com personagens diversos e enfrentar dilemas e desafios emocionais. Essas experiências literárias fornecem um terreno fértil para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, pois permitem que as crianças reflitam sobre suas próprias emoções e interações, e compreendam as emoções dos outros.

Além disso, a literatura infantil é uma poderosa ferramenta para o aprimoramento da compreensão textual. Ao se envolver com histórias, os jovens leitores aprendem a decodificar palavras, interpretar contextos e inferir significados. Essas habilidades não apenas promovem a proficiência na leitura, mas também se estendem a outras áreas do currículo, como a interpretação de problemas matemáticos complexos ou a compreensão de conceitos científicos.

Para que a literatura infantil cumpra seu potencial máximo, é essencial uma abordagem pedagógica consciente e bem planejada. A seleção criteriosa de obras que se alinham aos objetivos educacionais é crucial. Além disso, práticas de mediação eficazes, como a leitura compartilhada e discussões pós-leitura, são fundamentais para amplificar os benefícios da literatura infantil.

Neste contexto, este artigo se propõe a mergulhar nas várias dimensões do papel da literatura infantil nos anos iniciais da educação. Ao fazer isso, busca-se fornecer uma visão abrangente das potencialidades que ela oferece e das estratégias para sua implementação eficaz, contribuindo assim para uma educação mais rica e inspiradora nesses anos cruciais de formação.

Além de sua influência no desenvolvimento cognitivo, emocional e social, a literatura infantil também desempenha um papel significativo na formação da identidade e na construção da autoestima das crianças. Ao se depararem com personagens que enfrentam desafios e superam obstáculos, os jovens leitores podem se identificar e encontrar modelos a serem seguidos, fortalecendo assim sua própria confiança e senso de pertencimento.

A diversidade de temas, gêneros e estilos presentes na literatura infantil oferece um vasto leque de oportunidades para explorar diferentes áreas do conhecimento. Desde histórias de aventura que estimulam a curiosidade até contos que abordam questões sociais relevantes, a literatura infantil pode servir como uma plataforma para a exploração e o entendimento do mundo ao redor das crianças.

Outro aspecto importante a considerar é o fato de que a literatura infantil pode ser uma ferramenta inclusiva, capaz de atender às necessidades de crianças com diferentes estilos de aprendizagem e habilidades. Através da seleção cuidadosa de obras e estratégias de ensino adaptadas, é possível criar um ambiente de aprendizagem acessível a todos os alunos, promovendo a participação e o sucesso de cada um.

No entanto, é importante ressaltar que a eficácia da literatura infantil depende não apenas da escolha das obras, mas também da forma como são apresentadas e discutidas em sala de aula. Professores e educadores desempenham um papel vital como mediadores, guiando os alunos na reflexão sobre os temas abordados e estimulando a expressão de suas próprias ideias e interpretações.

a literatura infantil é uma fonte inesgotável de aprendizado e crescimento para as crianças nos anos iniciais da educação. Ao proporcionar um espaço para a imaginação florescer e para a compreensão do mundo se expandir, ela se torna uma aliada essencial na formação de indivíduos críticos, criativos e empáticos. Este artigo se propõe a explorar profundamente esses aspectos, visando contribuir para uma educação mais enriquecedora e inspiradora nessa fase crucial do desenvolvimento educacional.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA PARA O DESENVOLVIEMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

literatura infantil possui um papel importantíssimo na vida da criança, já que possibilita a oportunidade de conviver e viver o imaginário, fornecendo uma visão original à criança. Ao ler, a mesma adquire um conhecimento do real e também do não-real. A partir do contato com livros literários, seja com pequenas gravuras ou com textos simples ou mais sofisticados, a criança pode criar o seu próprio mundo, vivenciando seus sonhos e fantasias e conhecendo mais a si mesma e ambiente que a cerca. (PINTO, 2010, p.12)

A literatura infantil, nos primeiros anos da educação, desempenha um papel de destaque no enriquecimento do desenvolvimento cognitivo das crianças. Por meio das narrativas envolventes e personagens cativantes, ela propicia um ambiente propício à absorção de conhecimentos de forma mais lúdica e dinâmica. A imaginação é estimulada, e, com isso, o entendimento das palavras e suas correlações se expande de maneira orgânica.

A leitura proporciona um universo vasto de aprendizado, onde as crianças decifram e interpretam contextos, estabelecendo conexões entre ideias e conceitos. Além disso, ao interagir com a literatura, elas desenvolvem a capacidade de discernir nuances emocionais, identificando-se com personagens e situações diversas. Esse processo contribui significativamente para a formação de indivíduos mais empáticos e compreensivos.

Nesse sentido, salientamos a importância de propiciar aos alunos um espaço de leitura e de literatura na escola, de modo a permitir a criação e recriação do universo de possibilidades que o texto literário oferece. Pode-se dizer que a escola é um local privilegiado, que tem a oportunidade de estimular o gosto pela leitura, pois proporciona um lugar lúdico onde a criança realiza um “encontro” com a leitura. (PINTO, 2010, p. 17).

A diversidade temática presente na literatura infantil é uma porta de entrada para a exploração de múltiplos universos, da ciência à história, do imaginário ao cotidiano. Assim, as crianças expandem seus horizontes, adquirindo conhecimentos de maneira mais abrangente.

A mediação eficaz por parte dos educadores é crucial para maximizar os benefícios desse processo. Ao guiar os alunos na análise crítica das obras, fomentando discussões e promovendo a expressão de suas próprias interpretações, os professores potencializam o impacto da literatura no desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Segundo Gonçalves (2013, p. 13)

Fazer da leitura algo constante no ambiente escolar, levando o aluno a ter contato com variadas obras auxilia o desempenho destes em relação a diversas atividades futuras. O ato de ler precisa levar a criança à compreensão do assunto lido e não simplesmente repetição de informações, para que assim, criticamente, possa se dar a construção do conhecimento e a produção de qualquer outro texto.

Portanto, a literatura infantil nos anos iniciais da educação não é apenas uma fonte de entretenimento, mas um instrumento valioso para a expansão do conhecimento e o aprimoramento das capacidades cognitivas das crianças. Ao explorar esse universo, os jovens leitores se tornam aprendizes mais críticos, criativos e perceptivos, preparados para os desafios educacionais que os aguardam.

A literatura infantil é um tesouro educacional nos primeiros anos da formação escolar. Ela atua como um catalisador para o desenvolvimento cognitivo das crianças, proporcionando um ambiente rico em estímulos intelectuais e emocionais. Através de narrativas envolventes e personagens vívidos, a literatura infantil expande as fronteiras da imaginação, permitindo que os pequenos leitores mergulhem em mundos fictícios, desafiando e aprimorando suas habilidades de compreensão e interpretação.

Leituras coletivas ou em pequenos grupos, silenciosa ou em voz alta pelo aluno ou professor, apresentar às crianças uma variedade de histórias, ler contos de fadas que apresentem diferentes versões, personagens diferentes ou finais diferentes podem estimular comparações por parte das crianças, facilitando o pensamento intuitivo e imaginativo, criar um "Cantinho da Leitura" em sala de aula com prateleiras à altura das crianças. Deixar que os alunos fiquem à vontade para ler. Ir renovando o acervo de materiais com livros e revistas de interesse das crianças. Proporcionar o acesso a livros suplementares para a leitura de lazer, discussões em grupo. Em sala de aula, usar livros de capa mole, livros de capa dura, artigos de jornal, revistas, quaisquer materiais extras que não reduzam a leitura das crianças somente à do livro didático. Para dar mais vida às leituras pode se dramatizar trechos dialogados de uma história etc. (GONÇALVES, 2013, p. 16).

Ao interagirem com textos literários, as crianças são confrontadas com uma variedade de estilos de escrita, vocabulário diversificado e estruturas narrativas complexas. Esse contato frequente com a literatura contribui para a ampliação do repertório linguístico e para o desenvolvimento da capacidade de análise e síntese, aspectos fundamentais para o sucesso nas habilidades de leitura e escrita.

O conto infantil permite que as crianças encarem suas realidades e lidem melhor com suas emoções. Quando uma criança lê ou ouve uma história, ela penetra em um mundo diferente, onde fadas, bruxas, lobos e madrastas atuam como elementos mágicos. E esses seres fantásticos alimentam seu eu e agem como forma de superação e conquista. (DIAS, 2010, p. 12).

A literatura infantil também desempenha um papel crucial no estímulo à cognição emocional. As histórias oferecem um espaço seguro para que as crianças explorem uma gama de emoções e aprendam a compreender e lidar com sentimentos complexos. Personagens que enfrentam desafios e dilemas proporcionam modelos para a resolução de conflitos e tomada de decisões, fortalecendo a capacidade de raciocínio e a habilidade de empatia.

A literatura infantil desde a origem sempre foi ligada à diversão ou ao aprendizado das crianças, acreditava-se que seu conteúdo deveria ser adequado ao nível da compreensão e interesse desse peculiar destinatário. Como a criança era vista como um adulto em miniatura, os primeiros textos infantis resultaram de adaptações ou da minimização de textos escritos para os adultos. Expurgadas as dificuldades de linguagem, as digressões ou reflexões que estariam acima do que eles consideravam possível para a compreensão infantil; retiradas as situações de conflitos não exemplares e realçando principalmente as ações ou peripécias de caráter aventuroso ou exemplar, as obras literárias eram reduzidas em seu valor intrínseco, mas atingiam o novo objetivo; atrair o pequeno leitor/ouvinte e levá-lo a participar das diferentes experiências que a vida pode proporcionar ao nível do real ou do maravilhoso. (PAÇO, 2009, p.13)

A diversidade temática presente na literatura infantil oferece uma plataforma rica para a exploração de conceitos e disciplinas variadas. Desde a geografia até a ciência, passando pela história e até mesmo pela ética, as crianças têm a oportunidade de adquirir conhecimentos de forma contextualizada e envolvente, promovendo uma compreensão mais holística do mundo que as rodeia.

Segundo Zeidan (2012, p. 37),

Ler e contar histórias traz benefícios para quem o faz. Quando se ouve e se lê uma história, usa-se a imaginação, viaja-se dentro do texto, conhecendo e imaginando lugares e personagens, ativando e reforçando capacidades cognitivas. Devido a toda a importância que a leitura tem, os educadores devem estar atentos ao escolherem as histórias que vão contar aos seus alunos. Eles devem conhecer as histórias, saber se são apropriadas para aqueles alunos, observar se o livro tem gravuras, se a história não foge da faixa etária das crianças, e avaliar outras características do texto, para que possam aproveitá-lo

ao máximo com seus alunos. Alguns educadores cometem alguns erros ao contarem histórias; às vezes pegam qualquer livro sem uma leitura e conhecimento prévio, ou mesmo vão pela capa bonita, não se atentando para o conteúdo da história. (ZEIDAN, 2012, p.37)

O papel do educador na mediação desse processo é de extrema importância. Ao guiar a leitura, proporcionando contextos e promovendo discussões pós-leitura, os professores têm o poder de enriquecer ainda mais a experiência literária. Eles se tornam facilitadores do entendimento, incentivando os alunos a formularem perguntas, a fazer conexões e a refletir sobre as lições aprendidas.

Dessa forma, a literatura infantil nos anos iniciais da educação não é apenas um componente, mas uma força vital para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Ela não só enriquece o repertório intelectual, mas também nutre a sensibilidade emocional e a capacidade de compreensão do mundo, preparando os jovens para enfrentar os desafios educacionais com confiança e discernimento.

De acordo com Dias (2010, p. 13)

A escola vista como uma instituição social com o compromisso do desenvolvimento intelectual da criança, juntamente com a construção de identidade. Sendo então muito importante que o educador promova situações em que a criança faça o entrelace entre a realidade e a imaginação, permitindo que interaja nesse mundo abstrato de modo a se apropriar de suas particularidades.

A literatura infantil, ao se inserir nos anos iniciais da educação, não apenas enriquece a bagagem cognitiva das crianças, mas também exerce uma influência transformadora em diversos aspectos do seu desenvolvimento. Ao se depararem com as páginas de um livro, os jovens leitores não apenas decifram palavras; eles desbravam mundos, desvendam enredos e mergulham em reflexões profundas sobre a natureza humana e a sociedade que os cerca.

A capacidade de absorver e interpretar narrativas complexas proporciona às crianças uma compreensão sutil das nuances da língua e da construção de significados. Além disso, ao se depararem com personagens e contextos variados, as crianças expandem seus horizontes culturais e desenvolvem uma perspectiva mais plural e inclusiva do mundo.

A literatura infantil também é uma aliada inestimável no fortalecimento das habilidades sociais e emocionais. As narrativas muitas vezes exploram os dilemas morais, a resolução de conflitos e o crescimento pessoal dos personagens, o que serve como um espelho para as próprias experiências e desafios das crianças. Elas aprendem a lidar com suas emoções de forma mais equilibrada e a compreender melhor o ponto de vista dos outros.

Além disso, a literatura infantil pode ser uma ponte para o aprofundamento de temas interdisciplinares. Histórias ambientadas em diferentes épocas e lugares, por exemplo, podem ser um ponto de partida para explorar conceitos históricos, geográficos e culturais, enriquecendo o aprendizado de forma holística.

Para potencializar os benefícios da literatura infantil, é fundamental que educadores atuem como mediadores sensíveis e atentos. Ao proporcionar espaços de diálogo e reflexão sobre as obras, os professores estimulam o pensamento crítico e a expressão autêntica dos alunos, fortalecendo ainda mais o impacto da literatura em seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

Dessa maneira, a literatura infantil nos anos iniciais da educação transcende a mera transmissão de informações. Ela se torna um meio para o florescimento intelectual e emocional das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios da vida com uma base sólida de conhecimento e uma compreensão compassiva do mundo ao seu redor.

literatura infantil nos anos iniciais da educação é uma ferramenta de extrema relevância para o desenvolvimento integral das crianças. Ela atua como um veículo de aprendizado que vai muito além da simples absorção de informações. Através das histórias e personagens, as crianças são imersas em um universo de descobertas e reflexões, onde a linguagem se torna um meio de expressão e compreensão do mundo ao redor.

Ao interagir com textos literários, as crianças não apenas aprimoram suas habilidades de leitura, mas também desenvolvem capacidades de interpretação, análise e síntese. Essas habilidades são fundamentais para o progresso educacional em todas as disciplinas, permitindo que os alunos compreendam e contextualizem os conteúdos apresentados.

A literatura infantil também desempenha um papel significativo no estímulo à imaginação e criatividade. As narrativas fantásticas e os cenários inventivos desafiam as crianças a visualizarem e criarem em suas mentes, expandindo os limites da sua própria criatividade. Essa capacidade de conceber e inventar é uma habilidade essencial para o pensamento inovador e a resolução de problemas.

A literatura é um dos aspectos mais importantes para a criança como ponto de partida para aquisição de conhecimentos, meio de comunicação e socialização. Inicialmente o livro é só um brinquedo. É na presença do adulto, no momento em o mesmo leva a criança a iniciar seu relacionamento

com ele (livro) é que a levará a descobrir seu verdadeiro sentido e suas múltiplas possibilidades. (MARAFIGO, 2012, p. 7).

Outro aspecto importante é a dimensão emocional que a literatura infantil aborda. Ao acompanhar as trajetórias emocionais dos personagens, as crianças aprendem a identificar e nomear suas próprias emoções. Elas também desenvolvem a capacidade de empatia, ao se colocarem no lugar dos personagens e compreenderem suas perspectivas e sentimentos.

Também é preciso que os educadores participem ativamente do seu processo de formação como "formadores de leitores". Portanto, faz-se necessário que eles busquem se atrever como contadores: larguem o medo e se aventurem a fazer com as crianças práticas

de leitura diferenciadas, ricas, desafiadoras e instigantes. Para isso, os educadores devem promover a inserção dos alunos em ambiências de formação de leitores (feiras, bibliotecas públicas, livrarias etc.), levando-os a perceber que a Literatura está em suas vidas, nos mais variados espaços, para ser usufruída, cumprindo de algum modo a epígrafe deste texto. (KAERCHER, S.d., p. 136).

A literatura infantil também pode ser uma ponte para a construção de valores e princípios éticos. Muitas histórias apresentam dilemas morais e conflitos éticos, convidando as crianças a refletirem sobre o que é certo e o que é errado. Esse aspecto contribui para a formação de cidadãos mais éticos e conscientes.

Para maximizar os benefícios da literatura infantil, é fundamental que educadores adotem práticas de mediação ativa. Incentivar a discussão sobre as histórias, promover atividades relacionadas aos temas abordados e proporcionar um ambiente aberto para a expressão das ideias dos alunos são estratégias eficazes.

A literatura infantil é um pilar essencial nos anos iniciais da educação, promovendo um aprendizado integrado, criativo e emocionalmente enriquecedor. Ela não apenas ensina, mas inspira, formando cidadãos críticos, criativos e éticos.

A IMPORTÂNCIA DO ESTÍMULO À LEITURA NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO

O estímulo à leitura nos anos iniciais da educação é um fator primordial no desenvolvimento intelectual e cognitivo das crianças. Através da interação com textos literários, os jovens leitores têm a oportunidade de expandir seu vocabulário e aprimorar habilidades de interpretação textual. Esse contato constante com a leitura contribui diretamente para a excelência no aprendizado e na comunicação.

Além do desenvolvimento linguístico, a leitura também desempenha um papel crucial no enriquecimento da imaginação e na promoção da criatividade. Ao se depararem com narrativas envolventes e personagens cativantes, as crianças são levadas a explorar universos fictícios e a exercitar a capacidade de criar e visualizar cenários e personagens.

Outro aspecto relevante é o impacto emocional da leitura. As histórias muitas vezes abordam dilemas morais e emoções complexas, proporcionando às crianças um espaço seguro para explorar e compreender suas próprias emoções. Além disso, ao se identificarem com os personagens e suas experiências, os jovens leitores desenvolvem empatia e compreensão do ponto de vista dos outros.

A diversidade de gêneros e temas presentes na literatura infantil oferece uma oportunidade valiosa para a exploração de conceitos e conhecimentos interdisciplinares. Desde a história até a ciência, passando pela geografia e pelas artes, a leitura pode ser uma porta de entrada para o entendimento das mais diversas áreas do conhecimento.

Para que o estímulo à leitura seja eficaz, é essencial que educadores atuem como mediadores atentos e sensíveis. Proporcionar um ambiente favorável à discussão e reflexão sobre as obras lidas é fundamental para amplificar os benefícios desse processo.

Em síntese, o estímulo à leitura nos primeiros anos da educação é um pilar fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Ao fornecer um acesso contínuo e diversificado à literatura, estamos contribuindo para a formação de indivíduos mais competentes, criativos, empáticos e preparados para enfrentar os desafios educacionais e sociais do mundo contemporâneo.

estímulo à leitura nos anos iniciais da educação é um componente essencial para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Através da imersão em narrativas envolventes e personagens cativantes, os jovens leitores são levados a explorar universos fictícios e a exercitar a capacidade de visualizar cenários e personagens. Esta prática não apenas amplia o vocabulário, mas também fortalece a compreensão textual e a capacidade de interpretação.

Além do aprimoramento linguístico, a leitura promove o desenvolvimento emocional das crianças. As histórias frequentemente abordam situações emocionais complexas, oferecendo um espaço seguro para que os jovens leitores explorem e compreendam suas próprias emoções. Ao se identificarem com os personagens e suas experiências, as crianças desenvolvem empatia e a capacidade de compreender o ponto de vista dos outros.

A diversidade de gêneros e temas

presentes na literatura infantil oferece uma oportunidade valiosa para a exploração de conceitos e conhecimentos interdisciplinares. Desde a história até a ciência, passando pela geografia e pelas artes, a leitura pode ser uma porta de entrada para o entendimento das mais diversas áreas do conhecimento.

Para que o estímulo à leitura seja eficaz, é essencial que educadores atuem como mediadores atentos e sensíveis. Proporcionar um ambiente favorável à discussão e reflexão sobre as obras lidas é fundamental para amplificar os benefícios desse processo.

Em resumo, o estímulo à leitura nos primeiros anos da educação é um pilar fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Ao fornecer um acesso contínuo e diversificado à literatura, estamos contribuindo para a formação de indivíduos mais competentes, criativos, empáticos e preparados para enfrentar os desafios educacionais e sociais do mundo contemporâneo.

O estímulo à leitura nos anos iniciais da educação representa uma poderosa ferramenta para a formação holística das crianças. Para além do desenvolvimento linguístico, a imersão em diferentes narrativas proporciona um terreno fértil para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade analítica. Ao se depararem com tramas complexas e personagens multifacetados, os jovens leitores são desafiados a compreender nuances e a discernir motivações, promovendo assim um aprimoramento na interpretação textual.

Além disso, a leitura atua como um catalisador para o enriquecimento do repertório cultural e histórico dos alunos. Ao se depararem com contextos e ambientações diversos, as crianças têm a oportunidade de ampliar sua compreensão do mundo e das diferentes realidades que o compõem. Essa diversidade de perspectivas contribui para a formação de cidadãos mais informados, com uma visão mais ampla e crítica da sociedade.

No aspecto emocional, as histórias oferecem um terreno seguro para que as crianças explorem e compreendam sentimentos complexos. Personagens que enfrentam desafios e dilemas morais proporcionam modelos para a resolução de conflitos e tomada de decisões, fortalecendo a capacidade de raciocínio e a habilidade de empatia.

Ademais, a literatura infantil também é uma ponte para a construção de valores e princípios éticos. Muitas histórias apresentam dilemas morais e conflitos éticos, convidando as crianças a refletirem sobre o que é certo e o que é errado. Esse aspecto contribui para a formação de cidadãos mais éticos e conscientes.

Para que o estímulo à leitura alcance seu pleno potencial, educadores devem adotar uma abordagem pedagógica sensível e envolvente. Proporcionar um ambiente de discussão e reflexão sobre as obras lidas é essencial para potencializar os benefícios desse processo.

Em resumo, o estímulo à leitura nos anos iniciais da educação é um pilar fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Ao fornecer um acesso contínuo e diversificado à literatura, estamos contribuindo para a formação de indivíduos mais competentes, criativos, empáticos e preparados para enfrentar os desafios educacionais e sociais do mundo contemporâneo.

A profundidade do impacto do estímulo à leitura nos anos iniciais da educação se estende ainda mais quando consideramos o aspecto da autonomia intelectual. Ao se envolverem ativamente com textos literários, as crianças desenvolvem a capacidade de formular perguntas, elaborar análises críticas e formar suas próprias opiniões. Essa autonomia intelectual não apenas beneficia a compreensão da leitura, mas também se estende a outras áreas do conhecimento, incentivando a curiosidade e a busca pelo aprendizado autodirigido.

Além disso, a literatura infantil oferece uma oportunidade ímpar para a construção da identidade e da autoestima das crianças. Ao se identificarem com personagens que enfrentam desafios semelhantes aos seus, os jovens leitores encontram espelhos para suas próprias experiências e aspirações. Esse processo é essencial para o desenvolvimento de uma autoimagem positiva e para o fortalecimento da confiança em si mesmos.

Outro aspecto a ser destacado é o papel da literatura como facilitadora do diálogo intergeracional. Através das histórias, as crianças podem compartilhar experiências de leitura com seus familiares, criando laços afetivos e fortalecendo os vínculos familiares. Esse compartilhamento de histórias não apenas promove a valorização da leitura como atividade social, mas também enriquece o repertório cultural e emocional das crianças.

Para que o estímulo à leitura alcance todo o seu potencial, é importante que haja uma diversificação de gêneros e autores, de modo a atender às diferentes preferências e interesses dos alunos. Além disso, é fundamental que haja um ambiente acolhedor e propício à leitura, onde os alunos se sintam incentivados e motivados a explorar novos universos literários.

Por tanto, o estímulo à leitura nos anos iniciais da educação não apenas promove o desenvolvimento cognitivo, mas também contribui para a formação de indivíduos autônomos, confiantes e culturalmente enriquecidos. Ao proporcionar acesso a um mundo vasto de narrativas e conhecimentos, estamos investindo não apenas na educação das crianças, mas também no seu crescimento como cidadãos ativos e participativos na sociedade.

Parte superior do formulário

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a revisão bibliográfica foi possível concluir que a literatura infantil nos anos iniciais da educação emerge como uma peça-chave para o florescimento intelectual, emocional e social das crianças. Ao proporcionar um acesso rico e diversificado a narrativas envolventes, ela não apenas fomenta o desenvolvimento da linguagem e aprimoramento da compreensão textual, mas também estimula a imaginação, promove a empatia e fortalece os alicerces éticos.

Através da literatura, as crianças se deparam com um vasto leque de experiências e perspectivas, enriquecendo sua compreensão do mundo e de si mesmas. O contato frequente com textos literários não só amplia seu repertório de palavras, mas também instiga um pensamento crítico e analítico mais profundo.

Além disso, a literatura infantil é uma poderosa aliada na construção de uma identidade sólida e autoestima positiva, ao proporcionar modelos e reflexões que ressoam com as experiências das crianças. O compartilhamento de histórias também se torna uma forma valiosa de interação intergeracional, fortalecendo os laços familiares e o apreço pela leitura como atividade social.

Nesse contexto, é imperativo que educadores adotem abordagens sensíveis e estimulantes, oferecendo um ambiente propício à exploração e discussão das obras. A diversificação de gêneros e autores amplia as oportunidades de engajamento e enriquece a experiência literária.

Concluísse por tanto que a literatura infantil nos anos iniciais da educação transcende a mera transmissão de informações. Ela se torna uma porta de entrada para o desenvolvimento integral das crianças, capacitando-as a enfrentar desafios e a se tornarem cidadãos mais críticos, criativos e compassivos. Portanto, ao nutrir essa relação com a literatura, estamos investindo não apenas em sua formação educacional, mas também em sua jornada de crescimento como indivíduos e membros ativos da comunidade.

O estímulo a leitura nessa fase de desenvolvimento da criança ao se aprofundar nesse universo tão vasto e enriquecedor, proporciona às crianças um verdadeiro laboratório para o desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas. Através das narrativas, elas não apenas decodificam palavras, mas também interpretam contextos, inferem significados e estabelecem conexões entre diferentes elementos da trama. Esse processo cognitivo sofisticado é vital não apenas para a fluência na leitura, mas também para a habilidade de compreensão e análise em todas as áreas do conhecimento.

Além disso, a literatura infantil atua como uma porta de entrada para a compreensão das nuances emocionais e éticas da vida. As crianças são apresentadas a personagens que enfrentam dilemas morais e emocionais, e ao refletirem sobre essas situações, desenvolvem a capacidade de avaliação crítica e de compreensão empática. Essas são habilidades essenciais para a formação de indivíduos éticos, sensíveis e socialmente conscientes.

A riqueza temática presente na literatura infantil também serve como um convite à exploração interdisciplinar. Por meio das histórias, as crianças podem mergulhar em diferentes épocas, culturas e até mesmo campos do conhecimento, proporcionando uma compreensão mais holística e contextualizada do mundo.

Ao se envolverem com a literatura, as crianças constroem um repertório emocional mais amplo e aprimorado. Elas aprendem a nomear e compreender uma variedade de emoções, desde a alegria até a tristeza, a raiva e o medo. Essa habilidade de autogerenciamento emocional é crucial não apenas para o bem-estar individual, mas também para a construção de relacionamentos saudáveis e o sucesso social.

Para que a experiência com a literatura seja verdadeiramente enriquecedora, educadores desempenham um papel fundamental como mediadores. Ao guiar discussões, fornece orientações e sugerir estratégias de análise, eles ajudam os alunos a extraírem o máximo benefício das obras lidas.

A literatura infantil nos anos iniciais da educação é uma fonte inesgotável de aprendizado e crescimento. Ao oferecer um ambiente propício à exploração intelectual e emocional, ela se torna um pilar fundamental para a formação de cidadãos críticos, éticos e culturalmente sensíveis. Portanto, ao investir nesse estímulo à leitura, estamos não apenas enriquecendo a formação educacional das crianças, mas também preparando-as para se tornarem agentes ativos e participativos na sociedade.

REFERÊNCIAS

DIAS, Luciana da Silva. A literatura infantil como estratégia nas séries iniciais do ensino fundamental. Universidade do Rio Grande do Sul. Alvorada, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/35686/000795186.pdf?sequence=1>. Acesso em: 01 out. 2023.

GONÇALVES, Débora Souza Neves. A importância da leitura nos anos iniciais escolares. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo. 2013. Disponível em: <http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monogra-

fias/dsng.pdf>. Acesso em: 02 out. 2023.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. Literatura infantil e educação infantil: Um grande encontro. Acervo Digital. UNESP. S/d. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/453/4/01d14t10.pdf, acesso em: 04 out. 2023.

PINTO, Marinez de Andrade. Leitura nas séries iniciais: literatura infantil. Universidade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2010. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/39643/000825059.pdf>. Acesso em: 05 out. 2023.

MARAFIGO, Elisangela Carboni. A importância da literatura infantil na formação de uma sociedade de leitores. FAFIPA. São Joaquim, 2012. Disponível em: http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2014/01/Elisangela-Carboni-Marafigo-Padilha.pdf, acesso em: 08 out. 2023.

ZEIDAN, Ana B. B. A importância da leitura no 2º ano do ensino fundamental. UNISALESIANO. Lins, 2012. Disponível em: http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/54806.pdf, 10 out. 2023.

OS DESAFIOS DE SE TRABALHAR COM A SUSTENTABILIDADE E O MEIO AMBIENTE EM SALA DE AULA

NAIMA ALEXANDRA DE ASSIS

RESUMO

Esse artigo pretende buscar informações a respeito dos desafios de se trabalhar com a sustentabilidade em sala de aula. A educação é entendida como um processo de desenvolvimento sociocultural contínuo das capacidades que as pessoas na sociedade devem gerar e que se realiza dentro e fora do seu meio, ao longo da vida. Isso acaba determinando nossos comportamentos ou formas de agir e contribuindo para uma consciência crítica e abrangente de nossa situação no planeta, que hoje é muito necessária. Além disso, é um importante agente na transição para uma nova fase ecológica da humanidade. Pretende compreender a sua relação na biosfera humanizada, formando pessoas capazes de interpretar e transformar o mundo, e de valorizar os direitos de todos os seres vivos (incluindo os humanos) e da natureza, para contribuir para a formulação de políticas e culturas baseadas nas necessidades curto prazo. Com a educação ambiental é possível aumentar a consciência e o conhecimento dos cidadãos sobre as questões ou problemas ambientais. Ao fazer isso, se fornece ao público as ferramentas necessárias para tomar decisões informadas e ações responsáveis.

Palavras-Chave: Comportamentos; Desenvolvimento Sociocultural;

Sociedade.

INTRODUÇÃO

Na tarefa de cuidar e preservar o meio ambiente, as crianças são fundamentais. Há alguns anos, o desenvolvimento energético, o avanço tecnológico, a globalização, o avanço da ciência ou da agricultura têm sido enormes. Com isso, os maus-tratos ao ecossistema também aumentaram, de forma que as pessoas são necessárias para cuidar de tudo o que temos destruído e maltratado aos poucos. Nesse sentido, as crianças representam o futuro, por isso devem ser ensinadas a desenvolver práticas sustentáveis que ser generoso com o meio ambiente, de forma a preservar o mundo como o conhecemos até então. Eles serão responsáveis por colocar em prática as políticas ecológicas em todo o mundo e por realizar pequenos gestos em prol da manutenção do ecossistema.

Ensinar ecologia e sustentabilidade às crianças é fundamental para que, no futuro, a sociedade tenha mais consciência do cuidado com o meio ambiente e que os abusos sejam interrompidos e se tente reparar os danos causados a ele. Introduzir uma disciplina no currículo escolar seria o mais adequado para lidar com essa disciplina pendente na sociedade atual.

Se ensinarmos sustentabilidade desde a infância, vamos transformar práticas sustentáveis em hábitos, não sendo necessário fazer tratados internacionais para que os países se comprometam, invadam os cidadãos com campanhas para reciclar corretamente, para economizar energia ou água e que não seja só por causa de a economia econômica, mas que a economia de energia pesa quase mais.

CONCEITOS E PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Proteger a natureza é algo que devemos ensinar desde a infância. Como pais, devemos ser os primeiros a dar o exemplo e fazer com que nossos filhos se tornem saudáveis e conscientes de suas ações. A educação ambiental visa formar valores, atitudes e comportamentos em prol do meio ambiente, por isso é necessário tentar aplicar esta questão em muitos aspectos da vida da criança e, também, da nossa.

O que para a Lei nº 9.795/99 o conceito e objetivo denominado pela legislação ambiental está relacionada ao domínio prático de ações para o bem comum, haja vista que:

Art. 1o Entendem-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, p.01).

Cuidar do meio ambiente é algo fundamental que deve começar a ser incutido desde cedo. Isso resultará em adultos mais responsáveis no futuro e com uma maior consciência ecológica. Não se trata de falar das mudanças climáticas ou da extinção de certas espécies, mas de ensinar-lhes o respeito pela vida animal e vegetal e mostrar-lhes as grandes surpresas que se escondem nas florestas ou no fundo do mar.

O termo meio ambiente tem sido utilizado para indicar um espaço em que um ser vive e se desenvolve, e sua interação com o mesmo. A principal função de se trabalhar com o meio ambiente em sala de aula é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global (BRASIL, 1997, p.25).

Temos que ensinar as crianças que todos os resíduos devem ir para o lixo, porque se jogarmos fora em qualquer ambiente natural, não só poluiremos, mas levaremos muitos anos para desaparecer. Além disso, devem ir para o recipiente correspondente (vidro; plástico; orgânico ou papel e papelão) para que no futuro esse material possa ser reaproveitado.

A espécie humana sempre interagiu com o meio ambiente e o modificou. Os problemas ambientais não são novos, porém, o que torna a situação atual especialmente preocupante é a aceleração dessas mudanças, seu caráter massivo e a universalidade de suas consequências. Os problemas ambientais já não se apresentam como independentes uns dos outros, mas constituem elementos que se relacionam, configurando uma realidade diferente da simples acumulação de todos eles, já não são simples problemas ambientais, mas estamos perante uma verdadeira crise e precisamente a gravidade disso se manifesta em sua natureza global.

O desenvolvimento sustentável somente pode ser entendido como um processo no qual, de um lado, as restrições mais relevantes estão relacionadas com a exploração dos recursos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e o marco institucional. De outro, o crescimento deve enfatizar os aspectos qualitativos, notadamente os relacionados com a equidade, o uso de recursos – em particular da energia – e a geração de resíduos e contaminantes. Além disso, a ênfase no desenvolvimento deve fixar-se na superação dos déficits sociais, nas necessidades básicas e na alteração de padrões de consumo, principalmente nos países desenvolvidos, para poder manter e aumentar os recursos-base, sobretudo os agrícolas, energéticos, bióticos, minerais, ar e água. (JACOBI, 2003, p. 195).

O conceito de ambiente evoluiu de tal forma que passou de considerar apenas seus elementos físicos e biológicos para uma concepção mais ampla em que se destacam as interações entre seus diversos aspectos, inclusive com destaque para o aspecto econômico e sociocultural.

Atualmente a ideia de meio ambiente está intimamente ligada à de desenvolvimento, que é fundamental para entender os problemas ambientais e se aproximar da ideia de um desenvolvimento sustentável que garanta uma qualidade de vida adequada para as gerações atuais e futuras.

Educação ambiental surge como ferramenta indispensável para conseguir uma mudança no modelo social e superar esta crise e os graves problemas ecológicos que afetam o planeta: o desperdício de recursos energéticos e materiais, as grandes concentrações urbanas, a perda da biodiversidade, as emissões dos poluentes na atmosfera, a má gestão dos recursos naturais, a falta de consciência sobre a miséria sofrida pelos habitantes dos países pobres e a força do modelo de desenvolvimento que identifica a felicidade na vida com o consumismo excessivo.

O ensino em questões ambientais tem como objetivo envolver os cidadãos na resolução da crise ambiental e social que sofremos. Um problema que não afeta apenas o meio físico ou biológico, mas também tem um importante componente social que condiciona o estilo de vida e o desenvolvimento de todos os habitantes do planeta.

O consenso sobre a causa última dos problemas ambientais, de uma perspectiva geral, é claro: o modelo de desenvolvimento global baseado na produção excessiva para alcançar o crescimento ilimitado às custas sobre exploração dos recursos materiais e energéticos.

Ao longo dos anos noventa, as pessoas começaram a falar em educação ambiental para a sustentabilidade. Junto com isso, foi reforçada a ideia de que essa educação deveria potencializar o compromisso com valores, princípios, atitudes., Comportamentos e. com uma noção de justiça e equidade partilhada, bem como com a sensação de ter um destino comum com todos os povos.

[...] a grande tarefa da escola é proporcionar um ambiente escolar saudável e coerente com aquilo que ela pretende que seus alunos aprendam, para que possa, de fato, contribuir para a formação da identidade como cidadãos conscientes de suas responsabilidades com o meio ambiente e capazes de atitudes de proteção e melhoria em relação a ele. (PCN´s, 1997, p.53).

Assim, estabelece-se que é imprescindível que a Educação Ambiental seja abordada de forma transversal e sistêmica, orientada para a resolução de problemas e com forte componente atitudinal e ético. Pois bem, a educação ambiental não deve ser trabalhada apenas a partir do conhecimento das questões ambientais e da conscientização, mas, principalmente, a partir da formação de valores que possibilitem uma transformação da sociedade como um todo.

Desta forma, ao observar a trajetória e conceituação da educação ambiental até os dias de hoje, pode-se afirmar que a tarefa da Educação Ambiental é profunda e comprometida: educar para mudar a sociedade e que a consciência está voltada para o desenvolvimento humano que é ao mesmo tempo causa e efeito de sustentabilidade e responsabilidade global.

A IMPORTÂNCIA DE SE TRABALHAR COM A SUSTENTABILIDADE NAS ESCOLAS

O ensino da sustentabilidade é estimulante e desafiador devido à natureza interdisciplinar dos problemas em jogo. Ao

ensinar essas questões, os professores geralmente trabalham fora de suas próprias áreas de especialização.

Entre 2012 e 2013, as escolas são convidadas a "arregaçar as mangas" e partir para a ação. Incentivadas a procurar respostas para as mudanças socioambientais globais, as escolas encontram-se diante de um duplo desafio. Precisam se tornar sustentáveis para fazer frente aos fenômenos que as mudanças climáticas acarretam. Ao mesmo tempo, precisam preparar-se para educar para a sustentabilidade, construindo com os estudantes e seus familiares as formas de se prevenirem, se adaptarem e, quando possível, abrandarem os efeitos das mudanças climáticas em suas vidas e na de suas comunidades. (MEC, 2012)

Os alunos devem ser incentivados a explorar as estruturas por trás de nossa vida cotidiana para entender seu alcance e impacto. Eles devem estar cientes dos desafios enfrentados pelos responsáveis por essa infraestrutura.

Esses desafios podem desempenhar um papel central no ensino da sustentabilidade. Eles mostram aos alunos que são capazes de ter um efeito positivo em suas próprias vidas e na vida de outras pessoas. Ao educar os alunos sobre os desafios da sustentabilidade, eles podem se inspirar para fazer a diferença no futuro.

Segundo os Anais (2005):

Para reorientar a educação quanto ao desenvolvimento sustentável é necessário admitir que comportamentos e categorias tradicionais não podem ser mantidas isoladas umas das outras e que devemos trabalhar cada vez mais, para inter-relação das mesmas, visando enfrentar os complicados problemas da atualidade. A educação, ambiental ou não, é um dos mais nobres veículos de mudança na história, a conquista de um direito inalienável do ser humano, mas não age isoladamente. (Anais I Encontro de Estudos sobre Biodiversidade e Sustentabilidade, 2005, p.72)

Fazer a diferença está no cerne de ser um cidadão global e é uma força própria de empoderamento. Inspira os jovens a desenvolver uma ampla compreensão do mundo ao seu redor. Ajuda-os a compreender que têm o poder de agir. Também os incentiva a ter um papel ativo nas comunidades, tanto locais quanto internacionais.

As comunidades estão no centro de qualquer cidade e existem em todos os tamanhos, origens e crenças. Incentivar os alunos a serem cidadãos globais ensinará empatia por pessoas de diferentes culturas. É uma base ideal para discussões sobre essas comunidades, muitas das quais enfrentarão diferentes desafios sociais e oportunidades para aqueles dentro das próprias experiências do aluno.

Nossas cidades e comunidades são centros de educação, comércio, desenvolvimento social, ciência e muito mais. Eles devem crescer rapidamente nas próximas décadas, e protegê-los e apoiá-los à medida que crescem é uma meta clara para o futuro.

Há uma grande variedade de assuntos que os professores podem explorar para mostrar a importância da sustentabilidade, tais como:

Desenvolvimento urbano e seu impacto na qualidade do ar e no meio ambiente.

O efeito da poluição e da vida urbana na saúde dos cidadãos.

A gestão do abastecimento de energia e sistemas de energia sustentável.

Como o planejamento urbano pode fornecer espaços públicos seguros e inclusivos para todos.

A gestão e planejamento de sistemas de transporte público.

A sustentabilidade tem grande relevância para o currículo. Ele se estende por ciência, geografia, economia, sociologia e muito mais. Isso afeta muito as nossas vidas passadas, presentes e futuras. Apresentar esses assuntos de sustentabilidade nas salas de aula pode ajudar a formar cidadãos globais: aqueles que olham além de suas próprias experiências e veem como questões de maior alcance podem impactar a vida das pessoas ao seu redor.

A reforma dos processos e sistemas educativos é essencial para a elaboração desta nova ética do desenvolvimento e da ordem econômica mundial. Os governos e formuladores de políticas podem ordenar mudanças e novos enfoques para o desenvolvimento, podem começar a melhorar as condições de convívio no mundo, mas tudo isso não deixa de ser solução de curto prazo, a menos que a juventude mundial receba um novo tipo de educação. Isso vai requerer a instauração de novas e produtivas relações entre estudantes e professores, entre escolas e comunidades, e ainda entre o sistema educativo e a sociedade em geral. (Carta de Belgrado, 1972).

Todos os alunos devem estar cientes da sustentabilidade nas cidades e comunidades. Seus olhos devem estar abertos para o potencial de impactar a sustentabilidade tanto positiva quanto negativamente.

Os alunos precisam entender a dependência entre os humanos e o ambiente onde vivem. A educação para a sustentabilidade proporcionará aos educadores a oportunidade de ensinar aos alunos situações que são mutuamente benéficas para os humanos e para o ecossistema natural.

Com a educação para a sustentabili-

dade, é importante que os professores conheçam as ideias de uma comunidade local para a criação de programas para um futuro sustentável.

Na escola sustentável, o espaço físico cuida e educa, pois incorpora tecnologias e materiais mais adaptados às características ambientais e sociais de cada região. (...) Na escola sustentável, a gestão cuida e educa, pois encoraja relações de respeito à diversidade, mais democráticas e participativas. O coletivo escolar constrói mecanismos eficazes para a tomada de decisões por meio da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida. (...) Na escola sustentável, o currículo cuida e educa, pois é iluminado por um Projeto Político-Pedagógico que estimula a visão complexa da educação integral e sustentável (MELLO, 2012, p. 37).

Aprender sobre sustentabilidade é muito influenciado pela própria subjetividade dos alunos, que é composta por suas próprias visões inconscientes e conscientes do mundo, como eles se relacionam com o mundo, suas emoções sobre como o mundo funciona e suas emoções quando suas visões são desafiadas.

O conhecimento dos alunos é composto de "verdades" que eles possuem sobre o mundo e do grau de poder que eles sentem que têm em sua vida com base nessas "verdades". Os alunos (e as pessoas em geral) são participantes / agentes ativos na construção de sua própria percepção do mundo e sua influência sobre ele.

Ser sustentável está inerentemente relacionado a comportamentos. Os humanos não escolhem e praticam comportamentos baseados em seus valores. Em vez disso, de acordo com a hipótese da justificação, os humanos justificam seus comportamentos usando seus valores. Portanto, ao fazer os alunos questionarem e repensarem seus comportamentos e pedindo-lhes que avaliem o impacto de seus comportamentos, o professor estaria desafiando ou questionando seus valores.

A educação é um componente importante para o progresso no mundo desenvolvido e em desenvolvimento. O acesso à educação, a qualidade da educação e a educação que busca incorporar aspectos da sustentabilidade são fatores-chave para enfrentar os desafios globais atuais.

Para alcançar uma mudança de paradigma na educação para a sustentabilidade e o desenvolvimento sustentável, é necessária uma reforma da educação formal, integração da sustentabilidade no ambiente de educação não formal e extensão e reforço da educação para a sustentabilidade. A disseminação de práticas educacionais bem-sucedidas que incorporam sustentabilidade em todo o mundo permitiria que indivíduos, instituições educacionais (formais e não formais), organizações, indústria e profissionais avaliem, modifiquem e / ou integrem essas práticas em seus ambientes específicos. A difusão e adoção das melhores práticas educacionais para a sustentabilidade é fundamental para enfrentar os desafios globais que a sociedade atual e futura enfrentará.

Para que a adoção e difusão continuada de conceitos de sustentabilidade sejam colocados em prática, há uma necessidade crítica de uma compreensão das abordagens contemporâneas que variam de região para região ao redor do mundo. Com os avanços na tecnologia moderna do usuário final, vêm mais opções de menu para a propagação da difusão da educação para a sustentabilidade. O impacto da adoção com base em métodos e modelos educacionais renovados precisam ser capturado. Esta edição especial tenta capturar uma coleção abrangente de abordagens contemporâneas para a educação para a sustentabilidade.

Nos últimos 20 anos, organizações internacionais e governos nacionais têm enfatizado a necessidade de as políticas de educação serem (re) orientadas para a mudança social, a sustentabilidade e a preparação dos alunos para a vida em uma sociedade global. Esta área da pedagogia não é isenta de problemas. Quando a política é transformada em prática, os professores precisam levar vários fatores em consideração, especialmente quando as questões de sustentabilidade global são complexas.

O que parece significativo evidenciar sobre a aproximação entre possíveis interpretações entre os significados da temática ambiental e da educação ambiental é o caráter político também da educação ambiental, o compromisso da educação em garantir os processos de sociabilidade, em construir, tanto entre as sociedades e a natureza como entre os diferentes seres humanos, relações que valorizem a vida e que por isso tornam-se humanizadoras, caracterizando essa prática social como politicamente compromissada. Assim, quando entendida como processo indissociável de outros processos de sociabilidade, isto é, como prática social, entre outras, a dimensão política da educação evidencia-se (COSTA 2006, p.23).

A Educação Sustentável é uma abordagem de sistemas completos que ensina aos alunos soluções de longo prazo para a prosperidade econômica, cidadania responsável e a saúde de nosso ecossistema natural.

Educando para a Sustentabilidade prepara os jovens alunos para participarem da mudança em direção a um futuro sustentável. A educação tem sido reconhecida como um fator chave na criação de uma sociedade que vive de forma sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel da educação dentro e fora da escola é construir o conhecimento de forma a permitir que todos exerçam a cidadania plena e participativa. No entanto, a democratização da educação é uma questão essencialmente política e não apenas pedagógica, fato este condicionado pela distribuição e aquisição de riquezas, extrapolando os limites da atividade educativa e da própria escola. Isso reforça os obstáculos enfrentados por qualquer programa educacional no Brasil diante da inércia governamental em relação às mudanças sociais urgentes, sem as quais qualquer iniciativa terá sempre um alcance limitado.

Dificilmente se pode acreditar que a educação por si só é capaz de promover mudanças no nível estrutural da sociedade. No entanto, a educação desempenha o papel fundamental de favorecer uma reavaliação crítica dos conteúdos e, portanto, de abrir perspectivas para as demandas no sentido democrático, ou seja, no sentido de uma maior participação na escolha do próprio destino e na gestão do contexto social e deve-se perceber isso desde a educação infantil, como base para uma educação ambiental de forma significativa.

As crianças devem aprender que cada ação que executam pode provocar uma reação em outra pessoa ou no ambiente, que por sua vez provavelmente produzirá uma resposta.

Conhecer os fatos e conceitos sobre o meio ambiente e a sustentabilidade ajuda a criança a adquirir compreensão e a desenvolver consciência social (atitudes positivas) que afetarão o comportamento (ações necessárias) em relação ao meio ambiente como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANAIS – I Encontro de Estudos sobre Biodiversidade e Sustentabilidade. Departamento de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do centro Oeste. Guarapuava: UNICENTRO, 2005.

BRASIL. EDUCAÇÃO AMBIENTAL MEC, Coordenação "A implantação da Educação Ambiental no Brasil", 1998.

BRASIL, Congresso Nacional. LEI Nº 9.795, DE 28 DE ABRIL DE 1999,

Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm. Acesso em: 01 de maio de 2023.

BRASIL - Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente e saúde - Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997.

CÉSAR e SEZAR. Biologia. São Paulo: Saraiva, 1996.

COSTA, Maria Figueredo Coêlho. Educação Ambiental no ensino formal: necessidade de construção de caminhos metodológicos. In: PEDRENI, Alexandre Gusmão (org.). O contrato social da ciência: unindo saberes na Educação Ambiental. Petrópolis: Vozes, 2006.

GRZEBIELUKA, Douglas; KUBIAK, I; SCHILLER, A.M. Educação Ambiental: A importância deste debate na Educação Infantil. In:__ Revista Monografias Ambientais – REMOA. v.13, n.5, dez. 2014, p.3881-3906 Revista do Centro do Ciências Naturais e Exatas - UFSM, Santa Maria e-ISSN 2236 1308 - DOI:10.5902/2236130814958.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade.

Cadernos de Pesquisa. N. 118, p 189-206. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf > Acesso em: 2. mai.2023.

LAYRARGUES, P.P. (Re)conhecendo a educação ambiental brasileira. In: Identidades da Educação Ambiental Brasileira. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Philippe Pomier Layrargues (coord.). – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 07.

MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel. Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília: Unesco, 2007. 245 p. (MEC). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf>. Acesso em: 03. mai 2023.

POLLI, Anderson; SIGNORINI, Tiago. A inserção da Educação Ambiental na Prática Pedagógica. Ambiente & Educação, Rio Grande, v. 17, n. 2, p.93-101, out. 2012.

PARQUE INCLUSIVO

NAYARA RODRIGUES

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.

1. 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. 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 brinque-

dos 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. 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.

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.

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 tem de aprender brincando no parque escolar, a criança com deficiência também tem, 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 as escolas, os pais e responsáveis, precisam cobrar dos órgãos governamentais parques inclusivos. Pois, se é garantido o direito de a 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.

Cabe às escolas, famílias e ao governo, promover ações, que envolvam o lúdico e o parque inclusivo como forma de aprendizado e conscientização do brincar na Educação Infantil. Conforme a lei 9394/1996 orienta que é dever da família e do Estado o pleno desenvolvimento do educando.

Os principais intuitos dessa pesquisa foram alcançados, que é propiciar reflexão sobre a importância do parque na aprendiza-

gem e desenvolvimento infantil e como esse benefício não é real para muitas crianças com deficiência. 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, a fim 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.

As ideias propositivas indicadas no texto foram as que indicam que o parque inclusivo promove a interação e socialização das crianças trabalhando a inclusão, entendendo que a palavra-chave é sempre a adaptação da escola. 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

A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO

PRISCILA VALÉRIA DOS SANTOS

RESUMO

Este estudo se propôs a dar um passo para a articulação de esforços teóricos a partir do levantamento e de pesquisas sobre a relação escola-família. Mas para que essa relação de integração tenha algum sucesso é necessário que desenvolver algumas ações no cotidiano da escola, aluno e professor. As diferenças entre as escolas e as famílias são evidenciadas por vários fatores, estrutura e tradição de escolarização das famílias, classe social, meio urbano ou rural, número de filhos, ocupação dos pais, discussões frequentes, a falta de diálogos entre aluno-escola-família, a própria formação familiar, mas acredito que os motivos que mais determinam o desempenho do aluno na escola são a sua origem cultural, social e a vida familiar. É preciso estimular a relação família-escola levando em consideração as diferenças regionais e sociais que caracterizam a nossa cultura. A parceria da família com a escola deverá sempre ser fundamentada para o sucesso da educação dos alunos. Portanto, pais e educadores necessitam ser parceiros e companheiros nessa nobre caminhada da formação educacional do ser humano, como participar ativamente das reuniões, participar dos conselhos de classe, acompanhar os conteúdos destinados a serem realizados em casa, auxiliar nas dificuldades com os conteúdos, dialogar, incentivar e acompanhar o crescimento do indivíduo dentro e fora do ambiente escolar.

Osório (1996, p.81-82) afirma que existe a necessidade de definir bem o papel dos pais na vida educacional de seus filhos. A participação da escola não isenta os pais nas obrigações sociais com seus filhos.

PALAVRAS-CHAVE: Escola; Família; Aluno; Professor; Educação.

1.INTRODUÇÃO

A maneira como a família e a escola se relaciona mudou muito com o passar do tempo, e a família já não é tão presente como outrora fora, por muitos fatores, entre eles a inserção da mulher no mercado de trabalho, não tendo mais a figura materna que se dedicava apenas a criação e educação dos filhos. Levando isso em consideração, busco compreender o processo histórico desta relação e questionamos a relevância da relação família-escola no processo de aprendizagem dos alunos e problematizamos como a participação da família na rotina escolar interfere positiva ou negativamente para este aluno, ajudando na formação integral do sujeito. É na família que a criança encontra seus primeiros exemplos a serem seguidos.

Para isso, a família deve ter a consciência sobre o valor de estar presente em todos os momentos da vida de seus filhos. Isso implica em comprometimento, colaboração, envolvimento, e estar sempre atentos a todas as suas dificuldades, tanto cognitivas como comportamentais, intervindo sempre que necessário, impondo limites e justificando para que a criança compreenda.

A escola atual tem se preocupado cada vez mais com a participação da família no contexto e na rotina escolar, estudos como o da UNESCO em parceria com o Ministério da Educação (MEC) “Interação família-escola: Subsídios para práticas escolares”, publicado em 2009, comprovaram que o tempo e dinheiro investido pela família na educação da criança afeta grandemente em seu processo de aprendizagem. Entretanto, apesar de a escola estar promovendo muitas reflexões sobre a problemática, necessitamos ainda de uma estratégia para atrair as diversas famílias, e concordando com o documento citado acredito que quanto mais tempo a família se omite de seu papel, mais longe ficamos do objetivo de equidade1 na educação dos nossos alunos. Esta pesquisa busca então, compreender o processo histórico dessa relação família escola, suas diferenças baseadas em fatores sociais, econômicos e culturais, baseando-se na ampla literatura e bibliografia do tema, para analisar qual a relevância da relação família e a escola na aprendizagem dos alunos, considerando o cenário da participação e da omissão, pois como afirma Platão (427-347 a.C.) (apud Araújo, Marciano Vieira de. Barros, Delma. 2019, p. 6) “é fundamental que todos conheçam a história e entendam que ela é feita por nós a cada dia, caso contrário, nossa identidade não se constrói".

1 Equidade: substantivo feminino, significa: igualdade, simetria, retidão, imparcialidade, conformidade.

FAMÍLIA: DO SURGIMENTO AOS DIAS ATUAIS

Estima-se que o surgimento da família advém do descobrimento, por pesquisadores, de quatro corpos, que acreditavam ser de um pai, uma mãe e duas crianças, que viveram a 4600 anos atrás, determinando como ponto de origem aos grupos familiares, de acordo com Haak (2008). Historiadores acreditam que o termo Família, vem do latim Famulus que significa servente, fazendo alusão aos escravos, por serem considerados uma propriedade na Grécia Antiga. Nesse

sentido, significa grupo de fâmulos, criados da mesma casa, o que nos remete a ideia de que para eles a definição de família era quem morava na mesma casa.

Segundo CARVALHO, (2003, p.31), na Roma antiga a família era denominada pelo agregamento de um "mesmo grupo político formado por várias gerações" e sob o comando do "senhor da casa". Essa raiz etimológica revela a natureza possessiva das relações familiares entre os povos primitivos, desta forma, a mulher devia obedecer a seu marido, como seu amo e senhor, e seus filhos pertenciam a seus pais, a quem deviam suas vidas.

Aristóteles (1982, I, 2, 1253) afirmava que "a família é uma comunidade de todos os dias, com a incumbência de atender as necessidades primárias e permanentes do lar". Cícero (Nélson Jahr Garcia,2002) já afirmou que a família é "o princípio da cidade e origem ou semente do Estado".

A família é uma entidade que antecede a religião e o Estado, vem dos tempos primórdios e se constituiu naturalmente pelo simples processo de continuidade da vida, a necessidade de proteção, o desejo natural por uma vida sexual e a necessidade de estar próximo de outro ser humano. Esta família milenar como qualquer outra instituição e a própria raça humana sofreu mudanças severas com o passar do tempo, a chegada do Estado, da Igreja e das regras sociais. Para Prado (1981, p. 86), "a família é a instituição social histórica mais antiga, é a instituição mais solida desde a era cristã, pois apesar de seus conflitos, continua manifestando grande capacidade de sobrevivência e de adaptação às tendências sociais e culturais manifestadas nas diversas sociedades".

Na Idade Média no grupo familiar não existia sentimentos, e sim a necessidade de continuidade da família, em que os casamentos eram feitos por descendências e interesses financeiros e de ascensão social. As crianças, por sua vez, eram vistas como o adulto em miniatura, não existia afetividade nas famílias e muitas morriam antes de chegar a adolescência, por conta das situações precárias ou pelas doenças que existiam e devido a isto, as mães eram aconselhadas a não se apegarem aos filhos e acabavam entregando-os para "casas de cuidado". A importância para estas famílias, era a conservação dos bens, a prática comum de um ofício, transformando as crianças em insignificantes para os adultos, pois quando mostravam um pouco de desenvolvimento físico os adultos já levavam-nos para o trabalho. Não havia distinção entre o mundo infantil e o mundo adulto, e, "assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos" (ARIÈS, 2006, p.156).

As Revoluções Francesa e Industrial criaram novos paradigmas no que era conhecido por casamento e família, na primeira os casamentos passaram a ser laicos e com a Revolução Industrial houve a migração do campo para a cidade, o que culminou numa nova forma de ver a família, com um número menor de pessoas e mais sentimento.

Nesta época a mulher passa a ser vista como membro ativo, começa a trabalhar nas fábricas e tornam-se responsáveis pela educação dos filhos nas escolas.

Pensando em um passado mais recente, a família, de um século para cá já começava a se apresentar no que entendemos por este conceito atualmente, em que o casamento não é o único meio de constituir família, não sustentamos mais o modelo tradicional (pai, mãe e filhos) como único modelo familiar, mas sim acredito na sua diversidade, aquele tipo familiar patriarcal e/ou matriarcal, foi deixando de existir e pouco a pouco são constituídas famílias de diversos modelos, desde a antiga tradicional pai, mãe e filhos, como apenas por pai e filhos, mãe e filhos, por avós e netos, outras formadas por casais vindos de outros relacionamentos, além de famílias compostas por homossexuais, crianças adotadas ou apadrinhadas, e a escola tem que fazer um estudo sobre essas famílias atuais, para que possa contribuir na formação cultural e social tanto da família como das crianças. Cabe aqui ressaltar que a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu Art. 5º. declara a igualdade entre o homem e a mulher; no Art. 226, parágrafos 3º e 4º reconhecem na família a relação proveniente da união estável e da monoparentalidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes e, ainda no Art. 227, parágrafo 5º, as relações ligadas pela afinidade e pela adoção. O código civil brasileiro, em vigor desde 11 de janeiro de 2003, considera qualquer união estável entre pessoas que se gostam e se respeitam, ampliando assim o conceito de família. Porém, mesmo com toda essa diversidade podemos citar algumas características que as famílias atuais vêm apresentando em comum como, a diminuição do número de membros, aumento na participação feminina no mercado de trabalho, participação de vários membros da família em sua economia, quanto mais rica mais responsáveis pela família, quanto mais pobres mais os filhos contribuem na renda familiar.

O modelo familiar embasado no pai provedor e chefe de família, e na mulher dona de casa e rainha do lar, começa a ruir (SIMÕES; HASHIMOTO, 2012), com a inserção da mulher no mercado de trabalho, no Brasil e no mundo, modificou a organização das famílias (JARDIM, 2006), já que não teria mais a figura materna em período integral dedicando-se apenas a criação dos filhos e manutenção dos afazeres domésticos, provocando mudanças e afetando também a escola, uma vez que a presença da mãe em casa já não era uma constante, foi necessário pensar em algum lugar para as crianças ficarem, assim

transferindo a responsabilidade e tarefas para terceiros ou até mesmo para a escola.

Içami Tiba (2012, p.116) diz que:

Os pais sabem de suas responsabilidades quanto ao futuro de seus filhos. Quando se sentem incapazes incluindo aqui um certo conforto, tendem a delegar a educação de seus filhos a terceiros: escola, psicólogos, psiquiatras, assistentes sociais, babás, funcionários, avós tios dos filhos etc.

Nesse ponto de vista, a vida familiar e escolar trafega pelo mesmo caminho, ficando difícil separar aluno e filho. Dessen e Polonia (2007), por exemplo, afirmam que a escola e a família são encarregadas de transmitir o conhecimento para a criança, mas a diferença acontece de acordo com o ambiente em que essa criança está inserida. No ambiente escolar essa transmissão ocorre de uma maneira diferenciada da que ocorre no ambiente familiar, sendo a escola e a família são essenciais para o desenvolvimento da criança, sendo para incentivar ou até mesmo bloquear o crescimento físico, intelectual, emocional e social da mesma.

Teoricamente, a família teria a responsabilidade pela formação do indivíduo, e a escola, por sua informação. A escola nunca deveria tomar o lugar dos pais na educação, pois os filhos são para sempre filhos e os alunos ficam apenas algum tempo vinculados às instituições de ensino que frequentam. (TIBA, 1996, p. 111).

A trajetória e transformação da relação escola-família com o passar do tempo;

A família é uma entidade que antecede a religião e o Estado, vem dos tempos primórdios, se constitui naturalmente pelo simples processo de continuidade da vida, a necessidade de proteção, o desejo natural por uma vida sexual e a necessidade de estar próximo de outro ser humano.

Esta família milenar como qualquer outra instituição e própria raça humana sofreu mudanças severas com o passar do tempo, a chegada do Estado, da igreja e das regras sociais.

Na Idade média as crianças eram vistas como o adulto em miniatura, não existia afetividade nas famílias, muitas morriam antes de chegar a adolescência, por conta das situações precárias ou pelas doenças que existiam e por isso as mães eram aconselhadas a não se apegarem aos filhos e acabam os entregando para “casas de cuidado”, e o que de fato era importante para eles era a conservação dos bens, a prática comum de um ofício, elas acabavam sendo insignificantes para os adultos, pois quando mostravam um pouco de desenvolvimento físico os adultos já os levavam para o trabalho. Não havia distinção entre o mundo infantil e o mundo adulto, e, “assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos". (ARIÈS, 2006, p.156).

Pensando em um passado mais recente a família de um século para cá já começava a se apresentar no que entendemos por família hoje, onde o casamento não é o único meio de constituir família, não sustentamos mais o modelo tradicional (pai, mãe e filhos) como único modelo de família, mas sim acredito na sua diversidade, aquele tipo familiar patriarcal e/ou matriarcal, foi deixando de existir e estão sendo constituídas em diversos modelos, desde a antiga tradicional pai, mãe e filhos, como apenas por pai e filhos, mãe e filhos, por avós e netos, outras formadas por casais vindos de outros relacionamentos, além de famílias compostas por homossexuais, crianças adotadas ou apadrinhadas, e a escola tem que fazer um estudo sobre essas famílias atuais, para que possa contribuir na formação cultural e social tanto da família como das crianças.

E não apenas isso, mas a inserção da mulher no mercado de trabalho modificou a organização das famílias (JARDIM,2006), já que não teria mais a figura materna em período integral dedicada apenas a criação dos filhos e manutenção dos afazeres domésticos, e de acordo com o texto: Breve ensaio sobre família: da pré-história à contemporaneidade, essa mudança começa na revolução industrial que criou tantas vagas para as mulheres no mercado de trabalho.

As mudanças deste período afetaram também a escola, pois já que já não se tinha a mãe em casa foi necessário pensar em algum lugar para as crianças ficarem, e foi primeira vez onde os filhos dos assalariados estiveram em um lugar parecido com escola.

A vida familiar e escolar trafega pelo mesmo caminho, ficando difícil separar aluno e filho, nesta visão quanto maior for a relação família-escola, melhor será o desempenho escolar da criança.

Dessen e Polonia (2007) afirmam que a escola e a família são encarregadas de transmitir o conhecimento para a criança, mas a diferença acontece de acordo com o ambiente em que essa criança está inserida. No ambiente escolar essa transmissão ocorre de uma maneira diferenciada da que ocorre no ambiente familiar, sendo a escola e a família são essenciais para o desenvolvimento da criança, sendo para incentivar ou até mesmo bloquear o crescimento físico, intelectual, emocional e social da mesma.

O Acompanhamento da Família na Escola

As escolas têm a obrigação de se articular com as famílias e os pais têm direito a ter ciência do processo pedagógico, bem como de participar da definição das propostas educacionais. Conforme a Lei de Diretri-

zes e Bases da Educação Nacional e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Infelizmente estes princípios não são praticados por todas as partes e para que se tenha um bom relacionamento entre escola e família, a iniciativa deve partir da escola, pois grande parte das famílias não sabem e nem entendem como surgem as características do desenvolvimento social, moral, afetivo, cognitivo e da aprendizagem, por isso eles sentem muita dificuldade de participar da vida educacional de seus filhos, para os pais os professores os professores devem assumir a educação dos filhos por serem especialista em educação, como afirma Heloisa Szymanski, doutora em educação pela PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) e pós-doutorado pela Universidade de Oxford, na Inglaterra, em entrevista: A escola foi criada para servir à sociedade. Por isso, ela tem a obrigação de prestar contas do seu trabalho, explicar o que faz e como conduz a aprendizagem das crianças e criar mecanismos para que a família acompanhe a vida escolar dos filhos. "Os educadores precisam deixar de lado o medo de perder a autoridade e aprender a trabalhar de forma colaborativa"

A escola deve abrir seus portões para a família para que eles possam assumir um papel ativo de participação, e não de coadjuvante ou espectador. É de necessário que cada um tenha consciência do seu papel e seus deveres na vida do aluno para que nessa união consigam desenvolver a esta criança e descobrirem juntos como essa ela aprende, pois como diz Arroyo (2000):

[...] os aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas. Trocando os ornamentos seus, de seu tempo cultural, trocando incertezas, perguntas, mais do que respostas, talvez, mas trocando. (ARROYO, 2000, p. 166)

Família e escola devem caminhar juntos na intenção de preparar a criança para o mundo, superando a todos os obstáculos que vão surgindo na trajetória tanto da escola quanto dos pais. A escola deve exercer sua função educativa junto aos pais também, informando orientando, discutindo sobre todos os assuntos relevantes a educação, e desempenho da criança. PIAGET

escreveu que:

[...] e toda pessoa tem direito à educação, é evidente que os pais também possuem o direito de serem senão educados, ao menos, informados no tocante à melhor educação a ser proporcionada a seus filhos. (PIAGET, 2007, p. 50).

Para que os pais tenham interesse em dialogar com a escola, em participar do processo educativo dos filhos, é necessário que se sintam acolhidos e valorizados pela instituição escolar. Essa é uma preocupação que a escola precisa ter se quiser favorecer que a aproximação aconteça. A professora e pesquisadora Heloisa Szymanski, defende que: Não existe uma regra geral de aproximação da família. Cada escola precisa descobrir junto com as famílias um jeito de trazer essa participação".

A escola e a família são as instituições que fornecem a segurança necessária para a sustentação ao bom desenvolvimento da criança, por isso, quanto melhor for a parceria entre elas, mais positiva e significativa será o desempenho escolar das crianças.

E para que isso ocorra é necessário que a escola abra suas portas para as famílias, intensificando e garantindo sua permanência através de reuniões, convite para participar das elaborações das datas comemorativas, das festas da escola, tornando para os pais a escola um local mais interessante e atrativo e motivador. Podemos nos defrontar com sérios obstáculos que podem atrapalhar os pais a ajudarem seus filhos nas tarefas de casa, mas é preciso que se esforcem e se preciso, pedir a escola que os orientem.

As famílias devem criar um ambiente minimamente favorável para que as crianças possam estudar, é sabido que há famílias que não tem condições de ter uma mesinha com cadeira, ou um cantinho para a criança estudar, mas é de suma importância que essa família leve para a escola esse assunto para que juntos tentem resolvê-lo, como diz Saviani (2000).

Tem pais e mães que trabalham o dia inteiro, e quando chegam em casa, ainda tem seus afazeres e não tem tempo para fazer as tarefas com seus filhos, mas ele pode incentivá-los, mesmo sem ajudá-los, ou mesmo sem saber aquela tarefa como se faz. Essas dificuldades encontradas por muitos pais podem na verdade ser oriundas de más recordações da sua vida escolar como afirma Mittler (2003 p.205-2006);

Assim, seria possível manter certo grau de diálogo com as famílias dos alunos o que contribuiria para estabelecer algum tipo de colaboração entre a ação da escola e a ação da família tendo em vista o objetivo de assegurar às crianças um satisfatório desempenho escolar.

CONCLUSÃO

Este estudo se propôs a dar um passo para a articulação de esforços teóricos a partir do levantamento e de pesquisas sobre a relação escola-família. Para uma relação bem-sucedida, não existe modelo pronto e pelo que encontramos nas pesquisas nunca vai ter. Ela deve acontecer de acordo com as necessidades e os problemas que vão surgindo.

Mas para que essa relação de integração tenha algum sucesso é necessário que desenvolvamos algumas ações no cotidiano da escola, aluno e professor.

Visto que, a escola mudou vertiginosamente nos últimos 70 anos, saímos de uma escola para poucos, para uma escola para todos. Essa nova escola é um desafio para os professores e as escolas, sem mencionar que a maioria das famílias também não se conscientizaram da importância da educação formal para seus filhos, elas ainda trazem em seu íntimo que "para que estudar, nada vai melhorar mesmo", por isso a importância de trazer a família e a comunidade para dentro da escola e levar a escola até eles.

As diferenças entre as escolas e as famílias são evidenciadas por vários fatores, estrutura e tradição de escolarização das famílias, classe social, meio urbano ou rural, número de filhos, ocupação dos pais, discussões frequentes, a falta de diálogos entre aluno-escola-família, a própria formação familiar, mas acredito que os motivos que mais determinam o desempenho do aluno na escola são a sua origem cultural, social e a vida familiar.

Seria ilusão também imaginar que só a presença da família na escola tudo seria resolvido.

O estreitamento entre o mundo escolar e familiar, pode não ser suficiente para mudar uma situação tão antiga, mas tão presente da conversão das desigualdades sociais e desigualdades escolares, as escolas devem buscam por diferentes meios uma aproximação das famílias de seus alunos.

A escola não pode mexer na qualidade social do aluno, mas pode trabalhar na qualidade, desenvolvimento e engajamento no trabalho do professor.

A escola deve garantir aos seus alunos o direito de aprender, independente das condições de seu grupo familiar, nosso país é muito grande e diversificado, por isso, a escola deve compreender e buscar soluções para os fatores que levam os pais à pouca frequência na escola e no acompanhamento escolar dos seus filhos

É preciso estimular a relação família-escola levando em consideração as diferenças regionais e sociais que caracterizam a nossa cultura. A parceria da família com a escola deverá sempre ser fundamentada para o sucesso da educação dos alunos. Portanto, pais e educadores necessitam ser parceiros e companheiros nessa nobre caminhada da formação educacional do ser humano.

É papel da família:

- Matricular a criança na escola, saber como a escola atua diante de situações importantes, para que se crie um vínculo de confiança;

-Cumprir as regras que são estabelecidas, e quando não concordar ir à escola conversar e juntos encontrar meios para solução daquele problema;

-Estar sempre dispostos a dialogar com a criança e saber o que ela está vivenciando na escola;

-Dar liberdade, com monitoramento, para que a criança sempre tente resolver seus problemas sozinhos, seja escolar ou não, e só interferir quando necessário, dando autonomia e responsabilidade;

-Frequentar as reuniões, verificar as dificuldades da criança;

Osório (1996, p.81-82) afirma que existe a necessidade de definir bem o papel dos pais na vida educacional de seus filhos. A participação da escola não isenta os pais nas obrigações sociais com seus filhos. Ainda, segundo o autor, "Não se deve delegar à escola tarefas que continuam sendo da família. Cabe a esta oferecer a criança e ao adolescente a pauta ética para a vida em sociedade".

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Maria do Carmo Brant (org.). A Família Contemporânea em Debate. 3ª Edição. São Paulo: Cortez/EDUC, 2003.

ARAÚJO, Marciano Vieira de. BARROS, Delma. Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas no município de Aquiraz. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 05, Vol. 06, pp. 56-201. Maio de 2019.

SIMÕES, Fatima Itsue Watanabe; HASHIMOTO, Francisco. Mulher, mercado de trabalho e as configurações familiares do século XX. Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas: Universidade Federal dos Vales dos Jequitinhonha e Mucuri, Minas Gerais, v. 1, n. 2, 2012.

SANTOS, Carolina M. M., As mulheres brasileiras: Do espaço privado da casa para as posições executivas nas organizações brasileiras. Programa de Pós-Graduação em Administração. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012, p. 1-199.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. Scielo

SANTOS, Kátia Regina Matos dos. Presença da família na escola, 2019.Disponível em: https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc17-1.pdf Acesso: 15/04/2019

CUNHA, Marcus Vinicius. A escola contra a família. In: Lopes, Eliana Marta Teixeira (org.). 500 anos de educação no Brasil. 3 ed. Belo Horizonte: Autentica 2003. CURY, Augus-

to. Pais brilhantes, professores fascinantes. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2003.

ARANHA, M.L. DE A. Filosofia da Educação. São Paulo: Moderna, 1989.

CARVALHO, M. B. DE. (Org). A Família contemporânea em debate. São Paulo: Cortez, 2004.

American Psychiatri Association Manual de Desordem Mental 5ª edição (DSM-V) 2013.

VENOSA, Sílvio Sálvio. Direito Civil - direito de família. São Paulo: Atlas, 2005, v.

SAVIANI, Dermeval. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. São Paulo.

Editores Autores Associados, 2010. 498 p.

Constituição Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Ministérios das Comunicações, 1988.

ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2006. 196 p.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. Scielo

PIAGET, Jean. Para onde vai à educação. Rio de Janeiro. José Olímpio, 2007.

MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre, Artmed: 2003.

BASSEDAS, Eulália. (org.) Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico.

Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

JAEGER, Werner. Paideia. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Grécia Antiga. Revista História Ilustrada da Grécia Antiga. São Paulo: Escala, s/d. VARA, Lília Rosa Alexandre – Relação de ajuda à família da criança hospitalizada com doença de mau prognóstico num serviço de pediatria. Revista Portuguesa de

Enfermagem. Cacém: Instituto de Formação em Enfermagem. ISSN 0873-1586. N.º 1 (3º trim. 1996), p. 5-52.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 20

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DA LEITURA

RAFAEL GOMES FELIX DA SILVA

RESUMO

O professor é também mediador de leitura do mundo, ao oferecer aos alunos a oportunidade de explorar a realidade circundante, seja dos colegas, da escola, do bairro, do país ou do mundo em que vive. Essa leitura não pode ser meramente redundante, mas deve destrinchar os ocultos e fazer refletir sobre o aparente. Neste contexto, o presente trabalho tem por objetivo geral: investigar e ter clareza de que as atividades envolvendo a contação de história ainda que imaginárias e prazerosas sejam um diferencial em relação ao aprendizado do educando. Os objetivos específicos são apontar a importância da leitura para o desenvolvimento infantil; descrever sobre a contação de história e o educando no âmbito educacional; detalhar os obstáculos que os educadores encontram ao realizar a leitura no cotidiano escolar. Metodologicamente, este trabalho tomou os rumos de uma pesquisa bibliográfica. Chegou-se à conclusão por meio dos achados que a relação professor-aluno está intrinsecamente ligada à motivação do aluno no processo de leitura.

Palavras-chave: Contação de história; Desenvolvimento infantil; Leitura; Professor.

INTRODUÇÃO

A leitura nos dias atuais no âmbito educacional está ausente e, mediante a dificuldade na qual se tem em fazer com que o educando tenha o hábito de leitura em casa e na escola à atividade envolvendo a literatura de história trará no educando a vontade de ler e reler histórias que lhe dá prazer. Atualmente há uma pressão da sociedade em referência onde os educandos aprendam cada vez mais cedo os conteúdos pedagógicos, com isso a diversão quanto à prática da leitura não tem encontrado espaço na escola como deveria. Quais as dificuldades ou entraves enfrentados pelos educadores no desenvolvimento de atividades envolvendo a contação de história na Educação Infantil?

A prática de narrar histórias e uma das tantas formas empregadas pelo educador em seu trabalho com a leitura na classe escolar e, é muito comum essa prática na Educação Infantil, onde os educandos ainda não dominam a tecnologia da escrita, apenas são capazes de ler a linguagem oral, imagens, gestos e o que está em seu entorno, porém, no decorrer da escolarização posterior, essa prática raramente ocorre e deixa a desejar.

Esta proposta seria repensar o ensino de leitura, a partir deste tipo de gênero, e assim, apresentar algumas sugestões metodológicas para educadores, visando ao desenvolvimento do educando no processo do aprendizado e do conhecimento, contribuindo para uma educação de qualidade.

A leitura é a aula mais importante, pois a sua prática no âmbito da classe escolar contribuirá e muito para a formação do futuro cidadão, devendo ser praticada intensamente a fim de que possa fazer sentido para o aluno. Como se trata de uma prática social complexa, e se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem; deve-se utilizar de mecanismos que auxiliem o educador na formação de uma geração de leitores, daí a relevância das histórias nesse processo de despertar no pequeno leitor a fruição pela leitura.

O objetivo geral investigar e ter clareza de que as atividades envolvendo a contação de história ainda que imaginárias e prazerosas sejam um diferencial em relação ao aprendizado do educando. Os objetivos específicos são apontar a importância da leitura para o desenvolvimento infantil; descrever sobre a contação de história e o educando no âmbito educacional; detalhar os obstáculos que os educadores encontram ao realizar a leitura no cotidiano escolar.

A relevância desse tema se justifica em razão do educando no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, quanto mais se constrói o conhecimento com a leitura, mais o educando aprende de maneira fácil, prazerosa e divertida, sem traumas ou cobranças. O trabalho a ser desenvolvido com os educandos na Educação Infantil deve ter como foco fundamental o ato da contação de histórias e do realizar as práticas educacionais diárias. O educador então precisa ter criatividade e sensibilidade suficientes para perceber as dificuldades, medos, interesses e desinteresses para poder trabalhar com a contação de histórias de maneira que o educando não se sinta prejudicado em seu desenvolvimento, as atividades disponibilizadas para os educandos precisam ser planejadas.

Um dos aspectos mais importantes na aprendizagem é a verificação dos níveis de utilização dos conteúdos, contar com as histórias, contos e fábulas referentes onde o educando interaja harmonicamente com o conhecimento. Lidar com a contação de histórias parte-se das ações pedagógicas do educador e, deve valorizar as histórias infantis, a música e a poesia. Este 'estado imaginário', o de contar histórias é incentivar a criatividade, autoconfiança, autonomia e curiosidade garantem uma maturidade ímpar e peculiar na aquisição e construção dos novos conhecimentos.

DESENVOLVIMENTO

A AFETIVIDADE ENTRE PROFESSORES E ALUNOS

Em uma sociedade onde somos influenciados uns pelos outros em nossas relações interpessoais e intrapessoais (QUERIDO, 2007). Portanto, a afetividade faz parte dessas relações entre indivíduos, nesse sentido a teoria Walloniana, segundo Mahoney citado por Querido sinaliza que:

"[...] o conjunto afetivo oferece as funções responsáveis pelas emoções, pelos sentimentos e pela paixão, que são os sinalizadores de como o ser humano é afetado pelo mundo interno e externo" (QUERIDO, 2007, p. 37).

Para uma melhor compreensão do tema abordado precisamos compreender primeiro o que é afetividade, como destacado por Queiroz afetividade pode ser considerada uma forma de relacionar determinadas ações ou emoções, a mesma pode ser comparada com uma demonstração prática das emoções guardadas seja por uma pessoa ou algo.

Uma parte integrante da relação entre professores e alunos está voltada para afetividade, uma vez que a mesma pode ser determinante para uma boa relação entre ambos. Diante dos últimos acontecimentos pode-se considerar que tanto alunos como professores têm perdido tal afetividade um pelo outro, sendo muitas vezes considerados inimigos dentro do ambiente escolar ou mesmo fora. Com o passar do tempo a relação respeitosa e amigável entre professores e alunos acabou se perdendo, o respeito pode ser considerado algo fundamental para que tal relação seja novamente estabelecida.

A RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO COMO UMA FORMA DE MELHORIA NO ENSINO

Alguns estudiosos consideram que uma das partes fundamentais para o ensino é a relação estabelecida entre professor e aluno, quando ambos interagem de forma positiva o desenvolvimento educacional ocorre sem nenhum comprometimento. Uma boa relação entre professor e aluno melhora não somente o desempenho do aluno dentro da sala de aula, mas pode colaborar para que o mesmo venha a desempenhar o aprendizado fora do ambiente escolar se levar em consideração que a maioria dos professores são pessoas mais velhas que os alunos.

O processo ensino-aprendizagem sofre influências dos participantes da relação professor-aluno, pois nessa dinâmica relacional é preciso considerar a complexidade entre o pessoal e o social, só compreendidos no contexto de influências que surgem em cada experiência intersubjetiva (TUNES, TACCA e JUNIOR, 2005).

Para que seja desenvolvida uma boa relação no ambiente escolar os professores precisam ganhar a confiança dos alunos, assim como demonstrar aos mesmos que estão ali para colaborar com o seu desenvolvimento educacional e social. Uma vez que os alunos adquirem confiança a relação acaba ocorrendo naturalmente, vale destacar que na maior parte os conflitos entre professores e

alunos acaba ocorrendo durante o ensino fundamental e médio, uma vez que os alunos estão passando pela fase da adolescência onde o professor passa a ser visto como uma pessoa designada a colocar limites.

O rompimento da relação entre professores e alunos pode ser observado com o crescimento da violência dentre das escolas, muitas vezes os professores ou educadores são os principais alvos dos alunos quando ocorrem atos violentos. Na maioria dos casos isso ocorre porque os alunos observam os mesmos como pessoas contrárias ao seu desenvolvimento, ou mesmo como pessoas que querem limitar seu espaço. Dessa forma pode-se perceber que uma boa relação entre professores e alunos pode colaborar positivamente para que os alunos se sintam menos coagidos ou minimizados.

A RELAÇÃO ENTRE FAMILIA E ESCOLA

Pode-se considerar que uma das bases fundamentais para que a educação venha a ser desenvolvida de forma eficiente atualmente está ligada a relação estabelecida entre as famílias e a escola. Essa relação ao longo dos anos vem sendo trabalhada de uma forma que ambas as partes desempenhem o seu papel da melhor forma possível no que se refere ao desenvolvimento educativo das crianças.

A família é fundamental na vida dos filhos, contudo, de acordo com Froebel (2001 apud ARAÚJO, 2010), atualmente o processo de educar os filhos enfrenta dificuldades relativas à disponibilidade de tempo dos pais para o acompanhamento das demandas da criança. A família, muitas vezes, na busca sobrevivência, tem os pais submetidos a jornadas de trabalho extenuantes, o que diminui o contato com os filhos e dificulta o acompanhamento atendimento das expectativas da escola e a participação na vida escolar das crianças.

PRADO (1981) destaca que a família não é um simples fenômeno natural, mas pelo contrário, é uma instituição social que varia no tempo e apresenta formas e finalidades diferentes dependendo do grupo social em que esteja. A família acaba dessa forma se tornando um dos principais formadores

sociais, sendo dessa forma refletido na criança e sua forma de aprendizagem todos os quesitos sentidos ou transmitidos pelos seus responsáveis.

A escola tem a responsabilidade no que se refere a educação formal das crianças, sendo a mesma responsável por todos os procedimentos e processos que envolvem conhecimentos teóricos de determinadas materiais necessários aos alunos. Pode-se considerar de responsabilidade das escolas também apresentar as crianças os limites que todos têm que respeitar quando passam a viver em sociedade.

Por meio de uma boa relação entre família e escola pode ser fundamentada uma boa relação com os alunos, em alguns casos os pais são peças importantes para que os professores se aproximem dos alunos. A relação entre escola e família deve ser novamente estabelecida, podendo ser trabalhada de forma a contribuir não somente para o desenvolvimento educacional do aluno mais também como um parâmetro de boa relação entre alunos e professores. Vale destacar que todas as relações destacadas dependem principalmente do comportamento do professor, uma vez que o mesmo terá a responsabilidade de promover a educação dos alunos, contribuindo positivamente para sua composição como cidadão.

Com isso pode-se ver a importância da participação das famílias na educação, essa participação pode ser fundamental para o desenvolvimento dos alunos, dando uma maior estabilidade aos alunos e as práticas educativas aplicadas pelas escolas, outra coisa é como a relação dos alunos e professores pode ser considerada fundamental para um bom desempenho educacional, sendo essa relação também considerada uma base para que os alunos desenvolvam certas práticas sociais.

Alguns estudiosos consideram que a relação estabelecida entre professor e aluno, assim como escola e família pode ser importante para um bom desenvolvimento educacional. Quando tanto a família como o aluno cria uma boa relação com os educadores a prática educacional se torna mais fácil ou mesmo mais motivada, são inúmeros os casos de professores que motivam e

impulsionam os alunos por meio dos seus métodos a um crescimento educacional.

Diante das leituras para realizar o trabalho se torna visível que a educação assim como os procedimentos educativos deve buscar novas formas de atuação e restabelecer as relações entre professores e alunos. Todo o desenvolvimento educacional parte dessa relação e das suas variáveis, uma vez que o professor consegue motivar, impulsionar, cativar os alunos pode-se considerar que os mesmos acabaram se sentindo mais à vontade para realizar os procedimentos educativos que lhes forem propostos.

PRÁTICA PEDAGÓGICA EM DIVERSAS FASES DE TRABALHO

Se centrarmos um olhar na história da prática docente ou pedagógica, e compararmos o professor de um tempo atrás com o professor de hoje, percebe-se que ocorreu uma transformação significativa quanto à valorização de sua profissão, bem como a mudança de atuação. Antes bem mais valorizado, no sentido da profissão ser mais respeitada perante a sociedade, ao contrário do que se percebe atualmente. Nesta perspectiva, aborda-se a construção da própria imagem e prática, entre construções e desconstruções através das próprias vivências, como evidência Arroyo (2011.p.23), ao afirmar que através da convivência, da prática do professor da qual é encarada de várias formas, este profissional percebe sua responsabilidade no processo de formação do educando.

Ao falar disso, no livro 'Ofício de Mestre' de Miguel Gonzales Arroyo (2011), pode-se entender que, o professor também é uma construção social e cultural, um sujeito que possui características resultantes de experiências da vida que possui. Atenta-se agora para o fato de que em sua prática pedagógica, o professor soma ao conhecimento científico marcas de sua subjetividade que são próprias de concepções contemporâneas.

Nesse sentido, Freire (1996, p. 27-28) coloca que a práxis se dá com educadores (as) criativos (as), instigadores (as), inquietos (as), curiosos (as), humildes e persistentes, que pensam criticamente a própria prática com uma rigorosidade coerente, que demanda profundidade na compreensão e na interpretação dos fatos, ou seja, traz em sua ação rigorosidade e coerência entre o pensar o fazer. Pensar assim é, para Freire (1996.p.11), "pensar certo" e o autor completa: "pensa certo quem, às vezes, pensa errado [...] e uma das condições necessárias para pensar certo é não estarmos demasiadamente certos de nossas certezas".

Por conta disso, hoje em dia, os professores atuam em um ambiente marcado pelo surgimento de novas metodologias e novos recursos essenciais que exigem práticas diferenciadas para desenvolver a motivação dos alunos para a aprendizagem, porém o profissional docente vem enfrentando problemas, já que não existe uma formação que prepare o professor para trabalhar com todas essas mudanças. Além disso, a prática deste com seus alunos no convívio em sala de aula, é mais um dos fatores que interferem no exercício de sua profissão, pois muitos não trabalham contextualizando os conteúdos na prática muitas vezes por não se acharem preparados.

Diante desses contratempos, o pro-

fessor para produzir conhecimento deve articular o saber científico ao saber do senso comum, ou seja, pode buscar o lugar que lhe pertence dentro da sociedade, reafirmando a importância de sua ação, que pode ser traduzida como o domínio do ofício de saber-fazer, saber planejar, saber-intervir e saber-educar para que assim sua prática se torne condizente como saber que precisa repassar aos alunos.

Considerando tais questões, Tardif e Lessard (2011.p.78) fazem uma análise da questão, colocando que a atividade social de instruir atividade deve ser exercida pelo professor. Segundo eles, há aproximadamente 400 anos, essa atividade de cunho social vem se caracterizando, paulatinamente, em um contexto integrante da cultura da era moderna, influenciando decididamente na economia e sobre muitos outros aspectos da vida em sociedade, principalmente as urbanas, que estão interligadas entre si através de redes de contatos simultâneos. Nessas coletividades são impensáveis os que se encontram em 'desequilíbrio' em sua própria profissão docente.

Nisso, entende-se que o ofício de professor surgiu bem antes das primeiras instituições educacionais, e por isso sua função era de repassar aquilo que era considerado importante, para que o ser humano produzisse as mais variadas maneiras de se relacionar com o mundo que o cerca. Percebe-se então, que a educação sofreu mudanças desde a Antiguidade até os dias atuais e hoje os professores precisam acompanhar e implementar essas mudanças nos espaços escolares para que suas práticas respondam aos anseios dos alunos.

Diante desse entendimento, Nóvoa (2008, p. 15-16) explica que a prática docente antes não era especializada, era tida como uma ocupação secundária.

Assim ele nos fala:

A função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente (NÓVOA ,2008, p. 15-16).

Nesse sentido, muitas mudanças ocasionadas pela globalização, consumo e comunicação, marcada pelo fácil acesso a informação e em decorrência disso, o professor não é mais o único que detém todo o saber, deixou de ser o centro de tudo e passou a ser um mero mediador de certos conhecimentos, e nisso muitas coisas se perdem no processo, como uma prática mais dinâmica, motivadora e condizente com a realidade do aluno.

É importante destacar que no século XIX a criação das Escolas Normais promoveu a formação de professores com conhecimentos pedagógicos e

ideologia comum. Segundo Nóvoa (2008, p.18) diz:

As instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum.

Com isso, verifica-se que quanto ao trabalho docente, houve aumento de exigências, mas os cursos de formação, não acompanharam essas mudanças e continuaram formando professores do Ensino Básicos nos velhos modelos normativos, acrescentando apenas as descobertas da psicologia da aprendizagem, e professores do mesmo ensino como investigadores especializados. Ao que se entende, ocorreram verdadeiros "choques com a realidade", ao passarem desacordos, como coloca Nóvoa (2008, p. 100):

Sem preparação adequada, da investigação sobre química inorgânica, ou da sua tese de licenciatura sobre um tema altamente especializado, para a prática de ensinar a quarenta crianças de um bairro degradado os conhecimentos mais elementares da química ou da filosofia.

Para o autor, o professor enfrenta a necessidade de integrar no seu trabalho o potencial informativo destas novas fontes, modificando o seu papel tradicional. Assim, a escolarização plena da população infantil, segundo o autor acima também contribui como elemento de transformação do sistema escolar na medida em que trouxe uma nova realidade para a escola: a integração de crianças com diferentes valores culturais em uma mesma turma.

Ao enunciar a questão da remuneração do professor, Bueno (2010.p.78) evidencia que os baixos salários, a precariedade das condições de trabalho, a insatisfação e o desprestígio profissional estão entre os fatores que promovem o desencanto com a profissão e, em muitos casos, ocasionam o abandono do magistério num processo lento e sofrido para todos os envolvidos. Constatações desta natureza integram um cenário de preocupações com a saúde física, mental e emocional dos professores, bem como com as suas interferências no processo ensino-aprendizagem dos alunos, pois compreendemos que a satisfação e a motivação no trabalho têm consequências diretas na produtividade e na qualidade do mesmo. Atualmente o progresso científico acelerado provoca transformações que demandam al-

terações de conteúdos curriculares e geram receios e insegurança nos professores perante as mudanças. Nóvoa (2008, p.106):

Quem pode estar seguro, hoje, de ensinar aquilo que é mais recente em matéria de conhecimento. Ou, pior ainda, quem pode estar seguro de que aquilo que ensina não será substituído por conhecimentos mais úteis aos alunos que estamos a tentar preparar para uma sociedade que ainda não existe.

O aumento de exigências e responsabilidades atribuídas ao professor com a massificação do ensino não foi acompanhada por maiores investimentos financeiros e a escassez de recursos materiais e as deficientes condições de trabalho dificultam a docência. As interações entre a pessoa humana e a natureza, assim como as que se realizam entre as pessoas umas com as outras mediatizadas pela natureza através da cultura não são somente sociais.

Elas são socialmente históricas, e devido a uma dupla razão. Por isso Brandão (2007, p. 10) coloca:

Primeira: porque elas se constroem no interior do processo da história. Segunda: porque elas constroem a própria história, que não é outra coisa mais do que o trabalho humano destinado a criar e significar as diferentes dimensões de uma cultura, dentro e através da qual comunidades humanas habitam o seu mundo.

Por esse direcionamento, o professor do século XXI deve possuir conhecimentos teóricos além das disciplinas a que se propõe ministrar e uma gama diversificada de práticas de ensino. Ser professor no século XXI é desenvolver os conteúdos de modo contextualizado, globalizado e diversificado o suficiente para envolver os alunos num projeto de ensino aprendizagem capaz de despertar interesse e motivação. Ser professor no século XXI é desenvolver práticas de ensino que atendam à diversidade dos processos de aprendizagem dos alunos contemplando às necessidades individuais num trabalho coletivo de construção de conhecimento.

A própria Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei 9394/96), em vários artigos, remete o trabalho docente como uma prática mais coletiva, flexível e transversal, exigindo, assim, cada vez mais trabalho por parte das comunidades escolares e, sobretudo, do professor.

Percebe-se assim, que a própria lei direciona um trabalho com uma prática diferenciada que de conta dos tempos contemporâneos.

Tais reflexões nos levam a essa análise, pois entende-se que o trabalho docente deve ser uma construção coletiva para melhorar a qualidade da educação e adaptá-la melhor as especificidades dos alunos.

Assim como a história da humanidade é uma construção que se faz dia após dia, o professor enquanto profissional também é uma construção que se modifica a todo o momento. Ele constrói e reconstrói sua prática pedagógica a partir da necessidade de seus alunos, e isso lhe confere maior compreensão de sua função enquanto professor.

As discussões relacionadas à formação profissional docente, em sua maioria, apresentam um quadro significativo para as especificidades voltadas à formação inicial, considerando o conhecimento que vem sendo construído e elaborado historicamente, como fator primário de qualquer formação humana e, nesse caso, no âmbito das instituições de ensino superior – IES.

A profissão docente no mundo contemporâneo tem exigido, não somente pela própria demanda de trabalho e desafios, como também exigência dos organismos internacionais como Banco Mundial e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que o profissional saiba lidar com todo tipo de sujeito, diversidade cultural, dentre outros aspectos. Isso exige cada vez mais, um redimensionamento das funções do profissional docente, tanto na escola quanto na sociedade, cuja compreensão das identidades docentes pode contribuir para a atuação profissional do professor.

A prática docente é reconhecidamente um processo reflexivo que abrange as experiências que emanam do cotidiano da sala de aula e das reflexões que são produzidas por outros docentes. Este processo engloba, portanto, o saber prático e o saber teórico.

CONCLUSÃO

Como observado ao longo do trabalho a relação estabelecida entre professores e alunos podem ser determinantes para a motivação, assim como um incentivo a aprendizagem, uma vez que por meio dos métodos ou procedimentos realizados pelos professores os alunos podem se sentir impulsionados a aprender tanto conteúdos educacionais como sociais.

Na visão de muitos especialistas a relação dentro da sala de aula pode ser algo muito positivo quanto a compreensão de problemas relacionados a aprendizagem, assim como uma forma de estabelecer rotinas positivas para o progresso educativo dos alunos junto as escolas.

Dentro da rotina escolar a motivação surge como um instrumento que incentiva ou impulsiona os estudantes na busca por conhecimento, assim como os profissionais de educação no desenvolvimento de suas atividades. Ao longo dos anos estudos ressaltam que a motivação acabou sendo impactada dentro do mundo educativo, uma vez que se

tornou muito difícil promover as atividades, ou mesmo o incentivo para a constituição de novos profissionais da área e assim alcançar os estudantes de uma forma positiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, G. B. M. Família e Escola: parceria necessária na educação infantil. 2010. 20 f. Artigo (Especialização em Educação Infantil) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzales. Ofício de mestre. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BUENO, Elizangela. Jogos e Brincadeiras na educação infantil: ensinando de forma lúdica. Londrina – PR, 2010.

ENGUITA, M. A Face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NÓVOA, António. Profissão Professor. Porto, Portugal: Porto Editora, 2008.

PRADO, Danda. O que é família. São Paulo: Brasiliense, 1981.

QUERIDO, Aparecida de Fátima Ferraz. Afetividade e Formação em Educação

Física: um estudo com professores formadores. 2007. 135 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Programa de PósGraduação em Educação, São Paulo.

TARDIF, M; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria C. V. R.; JUNIOR, Roberto dos Santos B. O professor e o ato de ensinar. Cadernos de pesquisa, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005.

AS HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A ARTE DA NARRATIVA

RENATA RICHELI FERREIRA

RESUMO

A narração de contos no ensino pré-escolar é extremamente benéfica para o crescimento dos pequenos. Portanto, é crucial que os professores se esforcem para incorporar a narração de histórias na sala de aula, criando um ambiente acolhedor e agradável para o desenvolvimento saudável de todos na pré-escola. Foi com esse objetivo que o trabalho em questão foi realizado, apresentando sugestões para aprimorar a prática pedagógica em sala de aula. Uma história narrada de maneira apropriada pode transportar uma criança para um mundo de fantasia, fazendo com que ela sinta prazer em deixar sua casa e ir à escola, já que muitas vezes as crianças da pré-escola têm medo de estar longe de sua família. Infelizmente, muitas escolas consideram esse método obsoleto e, como resultado, não investem em espaços dedicados à narração de histórias ou na formação de professores para desenvolver essa habilidade. As instituições educacionais têm um papel crucial em promover e incentivar a narração de histórias no ensino pré-escolar. Assim, esta investigação propõe a seguinte questão: A narração de contos pode auxiliar no processo de aprendizado das crianças na educação infantil? Com base nessa premissa, a pesquisa foi conduzida com o objetivo principal de examinar a narração de contos na educação infantil e os objetivos específicos de elucidar e detalhar, com base em teóricos, o que é a narração de contos; ponderar sobre a contribuição da narração de contos para a educação infantil; e averiguar como os professores observados empregam a narração de contos em sala de aula. A motivação para a escolha do tema surgiu do desejo de realizar uma pesquisa sobre a narração de contos infantis na educação infantil. Muitas crianças se apegam a dispositivos eletrônicos e acabam frustrando seu mundo mágico, crescendo assim em um mundo de dura realidade.

Palavras-chave: Habilidade; Motivação; Narração.

INTRODUÇÃO

Os antigos padrões autoritários, nos quais a criança é meramente receptora passiva de regras, devem ser substituídos por abordagens literárias emancipatórias, que conferem à criança um papel ativo e buscam desenvolver e estimular sua capacidade crítica, a fim de transformá-la em um agente de mudança.

A literatura leva a criança a questionar sua condição no mundo, uma vez que a consciência do mundo surge quando ela estabelece uma conexão com o livro e, a partir dessa interação, constrói um significado para sua própria realidade. É importante destacar, no entanto, que, no contexto da literatura infantil, essa mediação entre o leitor e o livro pode ser realizada por um adulto leitor.

Daí a importância que se atribui, hoje, à orientação a ser dada às crianças, no sentido de que ludicamente, sem tensões ou traumatismos, elas consigam estabelecer relações fecundas entre o universo literário e seu mundo interior, para que se forme, assim, uma consciência que facilite ou amplie suas relações com o universo real que ela está descobrindo dia a dia e onde ela precisa aprender a se situar com segurança, para nele poder agir. (DIAS, 2005, p. 29)

Muitos autores, ao escrever sobre a imaginação, buscam defini-la em conceitos. Para Corso e Corso (2006, p.76), a “imaginação é para criança um espaço de liberdade e de decolagem em direção ao possível, quer realizável ou não”.

De acordo com as ideias de Freud (citado por Fromm, 1962), todo sonho é uma expressão significativa da vida interna e sua interpretação é o caminho para compreender o inconsciente. Freud (citado por Fromm, 1962:17) observou que os sonhos não são diferentes dos mitos e contos de fadas, sendo um fenômeno humano universal. Em uma história, a sequência de eventos representa a experiência interna do herói - a história subjacente - por meio de uma linguagem simbólica.

Silva (2009, p.34) afirma que:

Seu papel é levar o ouvinte a tornar-se leitor, por isso, além de proporcionar-lhe um entretenimento na hora da contação, presta-lhe também informações sobre o livro onde a história se encontra, o nome de seu autor, a editora que o publicou. [...] O contador é antes de tudo um leitor privilegiado, que cumpre seu papel ativo: faz leituras prévias, seleciona textos, informa-se sobre o autor, observa a ilustração do livro, memoriza o texto, interpreta suas intenções para transformá-las em modulações de voz e gestos.

Quando as crianças leem ou ouvem histórias, entram em contato com seu material inconsciente ou subjacente, pois ao se identificarem com os personagens, podem avaliar as situações de forma mais objetiva. Dessa forma, ao entrar em contato com os processos internos e se identificar com os personagens, os contos permitem que a criança se veja "de fora" da situação, com uma perspectiva mais distanciada, o que facilita a percepção do problema apresentado e

das sugestões para sua solução.

A partir dessa compreensão do papel do narrador, torna-se mais acessível compreender os protagonistas, as jornadas a locais distantes e tão próximos à realidade, a sensação do aspecto lúdico presente nas brincadeiras com as palavras de um poema, o afeto presente nas essências das histórias ouvidas, lidas e contadas, auxiliando as crianças a compreenderem o mundo interno e externo a elas. Em outras palavras, é o início de um processo encantador, proporcionado pela alegria e pelo prazer de ler textos literários.

Dessa forma, compreende-se que oferecer uma narrativa a uma criança é permitir que sua imaginação desperte, possibilitando que as mais diversas e profundas relações de expressividade e sensações deixem uma marca duradoura na memória desse ser repleto de afetividade, capaz de experimentar uma liberdade lúdica. Nessa fase da vida, a essência mais significativa está ligada às brincadeiras, aos sonhos e à felicidade que representam a vivência de uma infância enriquecida por diferentes leituras.

A HABILIDADE DE NARRAR HISTÓRIAS

Desde tempos imemoriais, a necessidade de contar está presente na vida do homem. Histórias ancestrais, mitológicas e oníricas aparecem em momentos em que nenhuma dessas categorias ainda tinha nome. Tratava-se do recurso que o ser humano utilizou para que essa mensagem chegasse ao outro, pois narrar os acontecimentos representava, de alguma forma, o registro de sentimentos, de emoções, da própria história. Como é que conhecemos tantas lendas e histórias de tempos que não vivemos? Pois bem, graças à tradição oral que tem sido responsável pela transmissão geracional, homens que contam aos outros tudo o que viveram, imaginaram ou sonharam. As explicações que foram atribuídas àquilo que não tem descrição lógica ou origem demonstrável.

Os termos que foram atribuídos a eventos de natureza extranormal ou espiritual etc., provavelmente, muitos dos livros didáticos que hoje circulam nas cidades do mundo ou que adornam as muitas bibliotecas existentes contêm informações que foram inventadas e nunca questionadas. É transmitir uma mensagem por meio do famoso boca a boca também tem suas desvantagens.

O Conto de Fadas é composto por um significado psicológico essencial. Tentam descrever um único fato psíquico – o SELF – que devido a sua complexidade necessita ser representado sob diversos aspectos e em diferentes histórias. O Self representa a totalidade do indivíduo e também é o centro do sistema regulador, do qual depende o bem-estar do indivíduo, ou seja, quando o EGO se harmoniza com toda a personalidade. O Ego é o complexo central do campo da consciência da personalidade que pode ser considerado como espelho do Self e, por vezes, se comporta como se fosse o todo. A psique compreende, então, a consciência e o inconsciente, sendo que o Ego é o centro da consciência e o Self é o centro e a personalidade total. Pode-se dizer, então, que o herói é uma figura arquetípica que representa um modelo de ego funcionando de acordo com o self. (FRANZ. 1981, p. 73):

A principal dificuldade reside, sem dúvida, nos maus hábitos de leitura da maioria dos estudantes do ensino secundário, que, consequentemente, trazem consigo uma bagagem de leituras literárias bastante pobres. As suas capacidades como leitores competentes de literatura (com critérios minimamente rigorosos) têm de ser formadas quase do zero, a partir de pressupostos muito básicos.

A habilidade de narrar contos é um exercício que estimula todos os sentidos humanos, o corpo, a mente, a concentração, a memória, a percepção e os movimentos corporais. Esses elementos possibilitam várias formas de aprendizado na fase inicial da educação, como a compreensão de que fazemos parte do ambiente, que interage com o ser humano em relações não lineares.

A narração de histórias é uma conexão emocional entre indivíduos. É uma forma criativa de despertar curiosidade e aprendizado. Seres humanos relatam suas experiências de diversas maneiras ao longo da história da humanidade. Desde desenhos em cavernas até o surgimento da escrita, grupos compartilham conhecimentos e educam as gerações mais jovens por meio de contos, histórias, tradições folclóricas, versos, e assim por diante.

Dessa maneira, compreendemos a narrativa de histórias como um elemento de ensino que amplia conhecimentos por meio de formas literárias que, inseridas em abordagens criativas, promovem aprendizado escolar (LIMA, 2019).

A educação para crianças pequenas requer amor, criatividade e profissionalismo no ensino, portanto, contar histórias é uma experiência significativa para a infância. A mediação da leitura pelo professor, a alteração na entonação da voz, os acessórios, brinquedos e jogos teatrais são algumas estratégias que podem ser utilizadas nas práticas educativas.

Ao narrar uma história, o professor auxilia o aluno a se reconhecer no espaço, a compreender as relações da criança com brincadeiras na terra, no ar e na água, bem como o cultivo, o trabalho com montagem e desmontagem de objetos presentes no cotidiano, são diversas formas de inserção e interação no mundo físico e natural (BRASIL, 2017).

LEITURA MEDIADA DE LITERATURA INFANTIL

Quando falamos das primeiras abordagens da literatura, é necessário nos referirmos também à mediação da leitura. À luz do conceito vygotskiano de "mediação", podemos compreender o mediador de leitura como um adulto que facilita as primeiras aproximações da criança ao livro, num processo em que prevalecem a afetividade e a criação de um momento de leitura acolhedor e gratificante. Ali o mediador demonstra sua própria alegria de ler para semear esse desejo no outro, neste caso a criança e suas reduzidas experiências de leitura. É um verdadeiro "passador de livros" (PETIT, 1999) cujo objetivo é fomentar uma aproximação emocional entre a criança e a literatura.

De acordo com Leffa (1998, p.24):

Ler é um fenômeno que ocorre quando o leitor, que possui uma série de habilidades de alta sofisticação, entra em contato com o texto, essencialmente um segmento da realidade que se caracteriza por refletir um outro seguimento. Trata-se de um processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto.

Uma das estratégias de mediação mais utilizadas para motivar as crianças a ler é a estratégia de "contação de histórias". Compreendido das mais diversas formas pelos diversos programas de animação de leitura que surgiram nas últimas décadas.

Consequentemente, "contar histórias é conectar o narrador à história, o narrador ao público e, finalmente, o público à história" (COLLINS & COOPER, 1997, p. 41). Este processo de interação texto-narrador-auditores tem como objetivo central a ligação da criança com a história, e isso é conseguido em grande parte graças à capacidade do mediador de "veicular" os sentimentos e atmosferas emocionais da narrativa, permitindo assim a exploração de esses mundos narrados ao auditor infantil. Chamaremos esse processo de "leitura mediada ".

Para conseguir uma leitura mediada eficaz, o narrador deve complementar a sua leitura do texto com outros componentes da linguagem não verbal e para verbal. Neste último, a entonação, o tom e o ritmo adequados serão decisivos para canalizar o enredo da narrativa de forma credível e atrativa e nos aspectos não verbais, a cinésica será uma excelente forma de regular as ações da história e os estados emocionais que ela transmite: o significado expressivo de seus gestos e movimentos fará do mediador a ponte de acesso à história. A tensão ou calma de uma determinada passagem, a alegria ou tristeza dos personagens ou a surpresa diante de uma reviravolta narrativa inesperada, podem se manifestar na expressão facial e corporal do leitor.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O IMPACTO DA LEITURA MEDIADA DA LITERATURA INFANTIL

A leitura de histórias também tem sido apontada como outra forma de alfabetização emocional. Nesse caso, Figueroa (2008) aponta para aquelas histórias temáticas, nas quais é explicitamente "ensinada" uma emoção que deve ser relacionada à criança (emoção contida na história, e nela representada de forma direcionada, por exemplo: uma história sobre tristeza).

Neste sentido, não sabemos se é possível "ensinar" uma determinada emoção numa história. Isto, em primeiro lugar, pela natureza relacional e contextualizada dos processos emocionais (Rimé, 2007). E em segundo lugar, pelo caráter conotativo e polissêmico do discurso literário (Sánchez Corral, 1995), cuja relação com a função poética e o pensamento divergente o distancia daqueles textos que "dirigem" uma determinada mensagem ao destinatário.

Consideramos, então, que na leitura mediada de literatura infantil são explorados conjuntos de narrativas atravessadas por uma série de interações carregadas de emoção. Nesta exploração, o leitor adulto opera na zona de desenvolvimento proximal do leitor/auditor infantil, construindo com ele uma série de andaimes na linguagem, que facilitam o reconhecimento das emoções tanto no mundo ficcional (mas "real") e em personagens fictícios (mas "reais"), em leitores adultos e em si mesmo.

Esta capacidade cognitiva da ficção (Andruetto, 2009), entendida como uma "mentira" que permite um novo olhar sobre o mundo, e em particular sobre os estados emocionais típicos das interações da realidade, será favorecida pela leitura de histórias que, longe de terem "manipuladas" para esse fim (a história "sobre" a tristeza), foram criadas tomando a faculdade expressiva da imagem poética como reflexo da série de interações afetivas típicas da vida humana.

Ao mesmo tempo, acrescentaremos que, na leitura mediada, a aprendizagem vicária das emoções não ocorre apenas no encontro com o livro em si, mas esta é acompanhada pela leitura do texto pelo mediador. Em outras palavras, é no contexto da leitura e do diálogo que a emoção se situa. Como mencionamos, o modelo Vygotskyano é central para os processos de leitura mediada; Ali o leitor adulto proporciona segurança na exploração de mundos, que constituem os conjuntos de narrativas de uma série de interações sociais que ocorrem na ficção.

Nesta jornada conjunta de explora-

ção das emoções, a alfabetização emocional (como o reconhecimento de emoções) é mediada durante o processo de leitura, e os processos afetivos são contextualizados, facilitando a compreensão da criança sobre os estados emocionais de um determinado personagem e da interação em geral.

Dessa forma, a narrativa reúne e entrega uma plataforma de exploração. Este processo básico, de duas ou mais pessoas lendo e comentando um texto literário, também integra os elementos fundamentais para explorar os estados mentais de outras pessoas e facilita aos leitores a partilha desses estados mentais num processo não forçado, integrativo e seguro. (RIMÉ, 2009; RIQUELME, HENRÍQUEZ & ÁLVAREZ, 2003).

É por isso que entendemos a leitura mediada de literatura infantil como uma ferramenta de exploração dos estados mentais de outras pessoas (como desejos, emoções e crenças), cuja força como prevenção inespecífica não é gerar dinâmicas de exclusão em sala de aula, mas sim ser um processo compartilhado por todos e que faz parte do cotidiano do grupo.

Acreditamos que esta integração tem um bom aliado na literatura, na arte de contar palavras. A antropóloga francesa Michèle Petit afirma:

O que determina a vida de um ser humano é em grande parte o peso das palavras, ou o peso da sua ausência e transformá-lo. Enquanto no caso oposto, a dificuldade de simbolizar pode ser acompanhada por uma agressividade incontrolável. (1999, p. 73-74).

A boa literatura infantil, num contexto afetivo de leitura mediada por um adulto, favoreceria a exploração natural do conteúdo mental pela criança, bem como a construção de significados contextualizados da interação. Ajudaria, portanto, a prevenir a agressividade por meio da empatia com personagens que, pelos intrincados caminhos da ficção, nos ensinam a nomear e nomear a nós mesmos.

Contar histórias é uma forma original de ensino e aprendizagem em seu sentido mais amplo. A humanidade historicamente utilizou esse método para transmitir conhecimento, interagir com a realidade e transformá-la. Este método se torna a pedra angular da arte de ensinar. Além disso, é reconhecida como uma arte viva, como a música e a dança, que ganha vida na interpretação dos acontecimentos pelas pessoas.

O narrador recria a narrativa juntamente com seu público. Ele preserva certas partes do texto, mas as modifica com base na interação que tem com os ouvintes. Por outro lado, o leitor empresta sua voz ao texto, respeitando a estrutura linguística da história e as escolhas de vocabulário feitas pelo autor. Frequentemente, a narração de histórias abre espaço para múltiplas interpretações do texto contado.

Praticada em diversos estilos e locais distintos, sua importância na escola é crucial, pois desperta o interesse dos alunos e estimula o desejo de ler obras literárias. Uma história tem o poder de emocionar e surpreender o ouvinte através da maneira como é narrada. É bem conhecido que as crianças vivenciam experiências significativas e duradouras na instituição educacional.

A narração de histórias é uma dessas experiências que contribuem para manter o amor pela literatura além da infância. Portanto, é fundamental oferecer às crianças oportunidades de ouvir uma variedade de histórias, seja por meio da leitura ou da narração de memória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte de contar histórias na educação infantil é uma ferramenta poderosa que estimula a imaginação, a criatividade e a capacidade de compreensão das crianças. Ela permite que as crianças se envolvam em um mundo de fantasia, onde podem explorar diferentes cenários, personagens e situações.

Contar histórias não é apenas sobre entretenimento, mas também sobre educação. As histórias podem ensinar às crianças sobre diferentes culturas, valores, e até mesmo conceitos complexos de maneira lúdica e envolvente.

Elas podem ajudar as crianças a entenderem e a lidar com diferentes emoções e situações da vida.

Além disso, contar histórias pode ajudar a desenvolver habilidades linguísticas e de comunicação nas crianças. Elas aprendem novas palavras, estruturas de frases e expressões idiomáticas. Também aprendem a ouvir atentamente e a se expressar de maneira clara e confiante.

Contar histórias também pode ser uma atividade interativa. As crianças podem ser encorajadas a participar da história, fazendo perguntas, fazendo previsões ou até mesmo criando suas próprias histórias. Isso pode ajudar a desenvolver suas habilidades de pensamento crítico e criativo.

Em suma, a arte de contar histórias na educação infantil é uma prática valiosa que pode enriquecer a experiência de aprendizado das crianças de maneiras significativas e duradouras. É uma tradição que tem sido passada de geração em geração e continua a ser uma parte integral da educação infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, F. Literatura infantil:

gostosuras e bobices. 5ª. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

AMATRUDA, M. (2006). Resolução de conflitos e desenvolvimento de habilidades sociais com crianças. Revista de Psicoterapia de Grupo, Psicodrama e Sociometria; 58, 4, pág. 168.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. COLLINS, R. E COOPER, P. (1997). O poder da história. Scottsdale: Editores Gorsuch Scarisbrick.

CORSO, D. L.; CORSO, M. Fadas no Divã: psicanálise nas Histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FARIAS, E. G. As cantigas e brincadeiras de roda como instrumento pedagógico na alfabetização. 2013. 58 f., il. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Alto Paraíso de Goiás-GO, 2013.

FRANZ, Marie-Louise Von. A interpretação dos contos de fada: Uma introdução à psicologia dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.

KINDEL, E. A. I. Práticas pedagógicas em ciências: espaço, tempo e corporeidade. Edelbra Editora Ltda, 2012.

PETIT, M. (1999). Novas abordagens aos jovens e à leitura. Cidade do México: Fundo de Cultura Econômica .

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Leitura e Realidade Brasileira. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

SOUZA VIEIRA, A.; TERRA DE OLIVEIRA, C. O ensino de Ciências na Educação Infantil: concepções e práticas pedagógicas na escola do campo. Revista Insignare Scientia - RIS, v. 3, n. 4, p. 81-101, 20 nov. 2020.

NENHUMA HISTÓRIA É NEUTRA: IMPACTOS SOCIAIS E PSÍQUICOS DOS CONTOS DE FADAS PARA AS CRIANÇAS.

RITA DE CASSIA BARBI

RESUMO

O presente artigo tem como pretensão investigar quais são os impactos a nível psíquico e social dos contos de fadas para o universo infantil. Sob uma ótica psicanalítica, procura-se, em um primeiro momento, estabelecer um esclarecimento das simbologias inconscientes da fantasia e de como ela pode auxiliar no entendimento das pulsões psíquicas. Além disso, delimita-se o momento em que os contos de fadas são revisitados pela Walt Disney Company e estabelece-se uma crítica de cunho social acerca das narrativas que são abordadas nos filmes e de como elas podem auxiliar na construção de estereótipos sociais carregados de preconceitos raciais e de gênero.

PALAVRAS- CHAVE: Contos de Fadas; Psicanálise; Walt Disney Company; Imaginação; Crítica Social.

INTRODUÇÃO

A história da humanidade e das mais diversas civilizações e etnias demonstra que o ser humano sempre teve uma necessidade de explicar o mundo recorrendo à fantasia. Os gregos, por exemplo, possuíam uma extensa literatura em mitologia. A imaginação fluía naquela civilização que possuía em seu panteão politeísta uma imensidão de histórias com dramas familiares, seres míticos, guerras e conquistas. Entender a mitologia grega, por exemplo, é entender o próprio funcionamento comportamental e subjetivo daquele período, haja vista que o mito é uma maneira de assimilar os padrões sociais e étnicos do imaginário coletivo de uma cultura. Outro exemplo é a mitologia indígena. As histórias que os indígenas contavam para suas crianças, quer do deus Tupã, quer da deusa Jaci, tinham como pretensão não somente explicar como se deu a criação do mundo, como também passar uma mensagem ética de boas ações e de maneiras de enxergar o exterior e o interior. Ainda que os indígenas e os gregos tenham sido civilizações absolutamente díspares entre si, o que se observa é um padrão puramente humano em recorrer ao fantástico e ao imaginário para de uma certa forma escapar da realidade ao mesmo tempo em que, dialeticamente, retorna à ela e define o que de mais íntimo essas mensagens querem passar. Não existe um estudo completo em psicologia dos povos sobre isso, mas pode-se inferir que "os mitos, por exemplo, sejam vestígios distorcidos de fantasias plenas de nações inteiras, os sonhos seculares da humanidade jovem" (FREUD, 1907/1908).

Uma outra dinâmica imaginária extremamente popular e, de uma certa forma, similar à maneira que se dá o mito, são os contos de fadas. Marcados pela terra fértil da imaginação, a origem dos contos de fadas é tão antiga quanto às mitologias gregas e indígenas. Assim como o mito, os contos de fadas são narrativas fantásticas do âmbito imaginário em que tudo se torna permitido, com a exceção do apelo religioso. Antes, os contos de fadas não eram destinados às crianças, mas sim aos próprios adultos que narravam em rodas fábulas que não possuíam uma moral ou uma mensagem simbólica. Relatavam simplesmente os dramas comuns e psicológicos dos homens. Foi na França do século XVIII que os principais relatos fantásticos passaram da transmissão oral para a transmissão escrita e tornaram-se os contos de fadas clássicos narrados para as mais variadas crianças mundo afora. Dentre os principais escritores franceses de contos de fadas de cunho infantil, destacam-se Charles Perrault (1628-1703) e os Irmãos Grimm: Jacob (1785-1863) e Wihelm (1786-1859).

A psicanálise é um ramo da psicologia que se debruça de maneira muito atenta para as questões que envolvem o âmbito das fantasias, dos desejos, dos impulsos e das distintas maneiras que a humanidade desenvolve para expressar suas subjetividades, como os mitos e, principalmente, os contos de fadas. Para muitos psicanalistas como Sigmund Freud (1856-1939) e Bruno Bettelheim (1903-1990) os contos de fadas não se restringem apenas a uma mensagem ética e ao papel de exercitar a imaginação infantil. Tais contos são repletos de arquétipos ocultos que possuem mensagens simbólicas inclusive no que se refere à sexualidade infantil, à puberdade e aos impulsos inconscientes mais latentes. Além disso, a psicologia moderna considerará também o papel fundamental para a construção de um certo tipo de discurso cujas fábulas incutem no inconsciente coletivo dessas crianças e futuras adultas.

Nesse sentido, é de praxe fazer uma análise de cunho não apenas psicanalítico como também social dos contos e de qual a real importância deles para não somente a construção subjetiva e imaginativa do universo infantil, como também do próprio mundo adulto.

DESENVOLVIMENTO

2.1. O IMAGINAR COMO UMA REALIZAÇÃO DE DESEJO

Durante o processo de desenvolvimento infantil, o brincar é fundamental para

a criança. É por meio da atitude imaginativa que a criança formula uma série de brincadeiras e jogos fantásticos. A maioria das brincadeiras infantis segue um padrão de imitação cujas crianças brincam de ser adultos, seja por meio da garota que brinca de cozinha ou do garoto que brinca de ser pai. O brincar na criança é absolutamente saudável e imprescindível no processo de desenvolvimento psíquico. É por meio dessa prática que a criança observa atentamente a sua realidade e a transfigura para o mundo imaginativo reformulando-a da maneira que mais lhe apetecer. Brincar, nesse sentido, é uma maneira de imaginar.

Conforme essa criança cresce, ao contrário do que muitos defendem, ela não abre mão do mundo das imaginações. Pelo contrário. O adulto, ainda que não brinque mais, também passa por um processo imaginativo. O pensamento não se restringe apenas ao que é material. Faz parte do ser humano, inclusive adulto, o ato de devanear, formular o seu mundo ideal, imaginar elementos que o agradem, mergulhar no mundo inimaginável. O próprio processo de relação sexual, tão importante para o ser humano, envolve uma ampla e complexa atitude imaginativa por parte do desejante em direção ao objeto desejado. O brincar, nesse sentido, é substituído pelo imaginar. Porém, entre o adulto que imagina e a criança que brinca existe uma diferença elementar: por um lado, a criança não esconde a sua atitude de brincar nem os seus brinquedos, enquanto, para o mundo adulto, confessar que imagina é vergonhoso. Poucos são os adultos que admitem seus devaneios e imaginações, pois em seu mundo a atitude imaginativa traduz fraqueza, vergonha, inferioridade. O correto seria viver uma vida absolutamente material, pautada somente no que é real.

Ao crescer, as pessoas param de brincar e parecem renunciar ao prazer que obtinham do brincar. Contudo, quem compreende a mente humana, sabe que nada é tão difícil para o homem quanto abdicar de um prazer que já experimentou. Na realidade, nunca renunciamos a nada; apenas trocamos uma coisa por outra. O que parece ser uma renúncia é, na verdade, a formação de um substituto ou sub-rogado. Da mesma forma, a criança em crescimento, quando para de brincar, só abdica do elo com os objetos reais; em vez de brincar, ela agora fantasia. Constrói castelos no ar e cria o que chamamos de devaneio.

(FREUD, p. 3, 1907/1908).

Fantasiar, então, seria a realização de um desejo (FREUD, 1907/1908). É mediante a fantasia que tanto a criança quanto o adulto, alcançam o que de mais profundo os seus desejos abarcam. Os mundos paralelos dos contos de fadas, recheados de princesas, animais fantásticos, finais felizes e perfeitos, príncipes heroicos e corajosos, inimigos verssus mocinhos; tudo isso são idealizações do que seria uma realidade plena, recheada de prazeres e de realizações. Para Freud, entre sonhar e fantasiar não existe uma diferença muito bem estabelecida, com exceção do fato de que no primeiro o indivíduo dorme e no segundo, o faz acordado. Uma das maiores teses defendidas pelo psicanalista em sua obra prima A Interpretação dos Sonhos (1900) é a de que absolutamente todos os sonhos são a realização de um desejo. Enquanto os sonhos dos adultos possuem significados ocultos e

construções oníricas mais complexas de se interpretar e de se desvendar o desejo por trás, os sonhos infantis, por natureza, costumam ser simples e de fácil manuseamento interpretativo. Assim, é possível fazer uma aproximação clara entre o mundo onírico dos sonhos e o mundo fantástico do devaneio e da fantasia. A fantasia, tal qual o sonho, seria uma correção da realidade que se apresenta como insatisfatória. Além de uma correção, pode-se arrematar que a fantasia é também uma forma muito acessível de o adulto ou a criança estabelecerem um escape do real para o imaginário. Um real que para muitos, especialmente para algumas crianças, pode ser avassalador e cruel. Não é incomum crianças órfãs imaginarem, ora através dos livros de contos de fadas, ora através da própria psique, uma família feliz, moradia alegre, satisfação alimentar etc.

É mediante a tese de que a fantasia é a realização de um desejo que se percebe que histórias infantis, como os contos de fadas, podem ser aliadas no que se refere ao incentivo quanto ao exercício imaginativo natural e necessário para o desenvolvimento do psiquismo. No entanto, é necessário fazer uma crítica quanto ao tipo de história que é perpassada, quais as mensagens que estão sendo internalizadas pelas crianças no âmbito do inconsciente, quais os limiares entre uma imaginação saudável e uma patologia. A própria psicanálise sinaliza para os perigos de uma imaginação intensa e desmedida, incapaz de fazer uma distinção entre o real e o imaginário. Uma imaginação profusa pode desencadear psicoses ou neuroses. “As fantasias também são precursoras mentais imediatas dos penosos sintomas que aflige nossos pacientes, abrindo-se aqui um amplo desvio que conduz à patologia” (FREUD, 1907, 1908).

2.2. IMPACTOS SOCIAIS E PSÍQUICOS DOS CONTOS DE FADAS: QUAL A MENSAGEM QUE SE QUER PASSAR PARA AS CRIANÇAS

Um fato muito relevante e que por vezes é relegado quando o assunto é contos de fadas, são os impactos que essas histórias causam na maneira como as crianças passam a enxergar e a entender o mundo. Com o passar dos anos, muitos dos contos outrora re-

latados por Perrault ou pelos Irmãos Grimm sofreram alterações de acordo com o interesse de cada geração. A partir do século XX e com o sucesso da The Walt Disney Company fundada em 1923 pelos irmãos Walt Disney e Roy Oliver Disney, os contos de fadas mais populares foram reconfigurados para os padrões do período. Com a eclosão da Indústria Cultural e com o sucesso da Disney, muitos dos principais contos como Cinderela, A Bela e a Fera, A Bela Adormecida, Branca de Neve, Rapunzel etc.; ganharam uma popularidade estrondosa a nível global com o lançamento de filmes. Nesse sentido, crianças do mundo inteiro (principalmente do gênero feminino) começaram a consumir esses contos. O principal meio de transmissão dos contos de fadas, que anteriormente se dava de forma oral ou por meio dos livros que eram lidos para as crianças, passou a ser por meio da indústria cinematográfica. Além do lucro, o interesse é transmitir um tipo de mensagem específica especialmente para o gênero feminino, dado que aquele era um momento de intensificação dos discursos patriarcais.

Dentre os mais diversos contos de fadas, a companhia infantil da Disney adotou como os seus maiores sucessos as Princesas que, em sua maioria, faziam parte do acervo de contos de fadas anteriormente contados. É nos filmes/ histórias das princesas que se pode observar alguns padrões discursivos acerca dos papéis que as mulheres e os homens devem ter na sociedade.

A maioria das mulheres nos contos de fadas são representadas por meio de padrões não apenas no que concerne à aparência, como também a padrões de conduta e de comportamento. Tais contos delimitam muito bem o tipo de papel que uma mulher deveria exercer dentro de uma sociedade ocidental e patriarcal. Jovens em sua maioria brancas, cabelos louros e lisos, personalidades frágeis, submissão perante os personagens homens, delicadas, magras etc. Os homens, por sua vez, geralmente são retratados como viris, caçadores, salvadores, conquistadores etc. Esses personagens são construídos, desde a antiguidade, com uma intenção social por trás que adentra o inconsciente infantil não sem causar impactos. Para o psicanalista Bruno Bettelheim

(1997), "as histórias das fadas falam ao nosso consciente e ao nosso inconsciente (...) elas coexistem facilmente no nosso inconsciente" (BETTELHEIM, 1997, p.12).

A Branca de Neve (em algumas versões como da Disney "Branca de Neve e os

Sete Anões") é um dos contos de fadas mais antigos da tradição de histórias europeias. O conto original sofreu algumas modificações durante o passar dos anos e principalmente no filme da Disney de 1937. Esse é um conto complexo que possui inúmeras nuances sociais e psicanalíticas que são muito bem analisadas no livro de Bettelheim A Psicanálise dos Contos de Fadas (1976). A trama principal do conto é retratar os desafios que a personagem enfrenta após a morte de sua mãe e o novo casamento de seu pai. O núcleo elementar da história retrata o que o feminismo contemporâneo chama de "rivalidade feminina" entre a madrasta má e a branca de neve. A ira da madrasta contra a enteada se intensifica conforme a garota cresce e desenvolve sua beleza durante a puberdade. A madrasta pode ser definida, em termos psicanalíticos, como uma narcisista patológica. A inserção do objeto espelho falante faz uma clara referência ao mito grego de Narciso ou o Auto Admirador. Outrora a Rainha má era definida como a mais bela dentre todas as mulheres do reino. Seu título é substituído pela Branca de Neve. Essa disputa não se restringe ao mundo dos contos de fadas. É muito comum observar, inclusive na escola com meninas muito jovens, competições entre as alunas, sejam elas competições mais explícitas ou algumas implícitas. Uma história como A Branca de Neve e os Sete Anões, cuja trama inteira acontece por conta de comparações entre belezas, pode de alguma forma, ainda que a nível da inconsciência, auxiliar no processo de disputa em que as garotas comparam suas belezas umas com as outras. Elencar a "mais bela", "menos bela", "mais belo", "menos belo" é uma atitude comum entre crianças e adolescentes o que pode acabar por causar impactos negativos para a autoestima dos jovens e das jovens e, infelizmente, não é incomum encontrar em filmes, fábulas ou histórias esse tipo de enredo.

O homem, nesses filmes e contos clássicos, sempre desempenhou um papel de coadjuvante, porém, um coadjuvante imprescindível para o final feliz da história. No caso específico da Branca de Neve, são dois os momentos em que os homens cumprem o papel de salvadores da pobre e indefesa princesa. O primeiro personagem é o caçador. Bettelheim faz um apontamento da relevância e dos significados simbólicos que os caçadores costumam ter nos contos de fadas clássicos:

No inconsciente o caçador é visto como símbolo de proteção. Em conexão com isso devemos considerar as fobias de animais das quais nenhuma criança está inteiramente livre. Nos sonhos e devaneios, a criança sente-se ameaçada e perseguida por animais ferozes, invenções de seu medo e culpa. Sente que só o caçador pode afugentar esses animais ameaçadores, mantê-los permanentemente a distância. Por conseguinte, o caçador nos contos não é uma figura que mata bichos amistosos, mas que domina, controla e subjuga as tendências animais, associais e violentas do homem. Como procura, segue a pista e derrota o que encaramos como aspectos mais baixos do homem. O caçador é uma figura eminentemente protetora que pode realmente salvar-nos dos perigos de

nossas emoções violentas e das dos outros (BETTELHEIM, 1997, p. 31).

A rainha má contrata o caçador a fim de que ele mate Branca de Neve e traga o seu coração como prova da morte. Ao notar a beleza da princesa, nele suscita uma emoção de piedade, deixando com que ela fuja para bem longe. Esse é o primeiro momento da história em que o personagem masculino cumpre o papel heroico de salvador. Essa figura delimita também o papel que o pai, por exemplo, deveria ter de proteção e defesa.

Outro aspecto relevante da história que demarca um tipo de discurso sobre quais papéis devem ser vinculados aos homens e quais devem ser vinculados às mulheres, é o período em que a personagem passa a habitar a casa dos sete anões. Assustada e correndo pela floresta, a história conta que a garota encontrou uma casa, a princípio desocupada, para se abrigar. Ao cair da noite, os anões retornam do trabalho e concordam com a estadia dela, com a condição de que ela vire sua empregada doméstica e cozinheira. Assim, a dinâmica da casa passa a ser essa: enquanto os homens trabalham para prover o sustento, a mulher permanece na moradia lavando, cozinhando, limpando e arrumando. Levando em conta o período em que a fábula e o filme foram lançados, percebe-se que historicamente esse era o papel que a maioria das mulheres cumpriam. Com o passar do tempo e das lutas feministas, as mulheres adquiriram o direito do trabalho. No entanto, o pensamento de muitas pessoas ainda é embasado nessa dinâmica de distribuição de papéis de acordo com o gênero. Isso sem contar o baque que uma história como essa causa na mente dos ouvintes. Uma garota que assiste/ouve essa história pode facilmente internalizar que o seu papel é a limpeza enquanto um homem provém o seu sustento, seja ele o seu marido ou o seu pai.

Outros contos retratam também a mulher que pratica a atividade doméstica, como a Cinderela que se torna a gata borralheira da sua também madrasta ou a Rapunzel que, presa na torre, é obrigada a fazer a limpeza enquanto sua então mãe (Gotel) sai para suas atividades cotidianas. É interessante perceber que a limpeza vem sempre associada como um castigo e não como uma porção natural e necessária para o convívio e para a saúde. Branca de Neve é obrigada a trabalhar e executar atividades domésticas em troca de moradia, Cinderela é forçada todos os dias a fazer a limpeza do castelo inteiro e Rapunzel também tem como dever a limpeza. O ato de limpar não deveria ser retratado como uma forma de castigo ou como uma função que se restringe ao gênero feminino.

O segundo grande clímax de A Branca de Neve e os Sete Anões é o momento em que a rainha má, disfarçada de uma pobre senhora miserável, oferece para a princesa uma maçã envenenada. Ao ingerir o fruto que estava envenenado, a garota é dada como morta. Ainda que muitos anos tenham se passado, o corpo dela permanece intacto sob uma redoma de vidro instalada pelos anões. O desfecho da história no filme da Disney conta que um príncipe, filho de um poderoso rei, encontra o corpo da princesa e, ao beijá-la, o feitiço se quebra fazendo com que ela desperte. O conto original, porém, faz um outro relato. Encantado com a beleza da princesa, o príncipe pede aos seus criados que transportem a estife com o corpo da donzela ao seu castelo. No caminho, um dos servos tropeça o que ocasiona a queda da princesa e um engasgo que faz com que ela cuspa o fruto envenenado. Ainda que os desfechos sejam diferentes, existe algo em comum: sem o príncipe, sem o homem salvador, a princesa não voltaria à vida.

É contraditória a aparição dos personagens masculinos nos contos de fadas. Ainda que, no percorrer do enredo, os homens sejam coadjuvantes, sem grandes papéis, o final feliz parece sempre depender da figura masculina. Sem o beijo apaixonado do príncipe, Branca de Neve teria sido dada como morta para sempre. Sem o beijo do príncipe, a Bela Adormecida nunca teria acordado de seu sono profundo após o feitiço. Cinderela somente consegue se livrar da escravidão a que era submetida pela madrasta e suas irmãs graças ao homem que se apaixona por ela e a procura reino afora. A pequena sereia não teria adquirido sua liberdade de escolha e sua independência do pai superprotetor sem sua paixão pelo príncipe. Todos os finais felizes levam ao encontro, à paixão, ao casamento heteronormativo. Sem esses homens, as princesas estariam fadadas à solidão, ao sono profundo, à tristeza etc.

O romance faz parte dos contos de fadas, no entanto, a maneira como ele costuma ser retratado mostra-se problemática. Uma garota pequena que consome esse tipo de discurso pode crescer uma mulher que procura em seus relacionamentos esse arquétipo inconsciente do príncipe encantado, ou uma mulher que somente enxerga um futuro tido como feliz quando conseguir de fato encontrar um companheiro

"ideal". É como se a felicidade e a realização só se tornassem palpáveis por meio desse encontro amoroso, afinal, as princesas só encontram a felicidade quando são agraciadas pelo casamento.

2.3. O PAPEL DA DISNEY EM REFORÇAR ESTEREÓTIPOS RACIAIS E SOCIAIS

A questão racial é igualmente um ponto de destaque nos contos de fadas. Uma das pautas levantadas pelo movimento negro é a falta de representatividade no mundo dos contos de fadas infantis. Embora existam al-

guns exemplos de representatividade, eles costumam ser carregados de estereótipos de cunho racial e social.

O primeiro filme com uma princesa afrodescendente é A Princesa e o Sapo, lançado apenas em 2009, ou seja, mais de 80 anos depois do surgimento da Disney. Ainda que tenha sido um importante avanço, a personagem principal Tiana é representada como uma moça extremamente pobre que mora em um bairro humilde, enquanto na história original dos Irmãos Grimm (1800) a personagem já era princesa antes mesmo do envolvimento com o sapo. Entrementes, no filme ela só vira princesa depois de beijar o príncipe Naveen ao final da narrativa. O grande sonho de Tiana e de seu pai é construir um restaurante e, para realizar esse desejo, a personagem precisa despender um esforço muito grande. É desenvolvida a narrativa envolta no discurso de que é possível vencer a pobreza através de muito trabalho. A jovem moça trabalha em dois empregos como garçonete, além de vender tostadas e possui pouco tempo livre inclusive para o descanso. Porém, todo o esforço dela é recompensado quando, ao final, graças às suas economias, ela consegue comprar o terreno para construir o restaurante. Essa é uma descrição muito comum entre os capitalistas: a romantização do trabalho excessivo com a promessa de que, depois de muito esforço, a pessoa pobre consegue "vencer na vida". Tal concepção é um tanto quanto perigosa pois é por meio dela que muitos defendem que só se é pobre por falta de esforço.

A estética de um filme, ou seja, o uso de cores, o figurino e a arquitetura, são cruciais para a construção narrativa e para a mensagem que se deseja passar ao espectador. A personagem Eudora, mãe de Tiana, é a estilista contratada pelo pai de Charlotte, melhor amiga de Tiana. Apesar de ser considerada a maior estilista de Nova

Orleans, a filha de Eudora utiliza vestidos simplórios com predominância das cores verde e amarelo. Charlotte, por sua vez, possui uma imensa coleção de vestidos extravagantes cor-de-rosa. Em determinados momentos do filme, como quando a mãe de Tiana está contando a história da princesa e o sapo para ela e para a melhor amiga, as meninas ficam lado a lado e é possível observar uma discrepância visual grande entre elas. Na cena, Tiana ocupa um espaço diminuto e utiliza um vestido amarelo pastel básico enquanto Charlotte está com um vestido rosa cheio de detalhes e preenche uma superfície vasta da imagem. Essa aparenta ser uma cena inocente, mas ela delimita qual o espaço simbólico social que cada uma delas pertence, além do tipo de roupa que classifica explicitamente qual o poder aquisitivo de cada uma delas. Algo similar acontece quando a personagem principal está voltando para casa de ônibus com sua mãe. Elas observam as casas luxuosas do bairro de Charlotte em contraponto com a casa de Tiana, pertencente a um bairro periférico de Nova Orleans. O dualismo entre ricos e pobres, negros e brancos é muito bem determinado e retratado no filme, principalmente por meio de artifícios alusivos, reforçando estereótipos.

O príncipe da história é um personagem que também carrega alguns estereótipos a serem discutidos. Natural da cidade fictícia Maldonia, Naveen é um príncipe negro que possui as características estéticas da maioria dos príncipes da Disney: corpo sarado, sedutor, sorridente e charmoso. No entanto, ele possui uma personalidade peculiar, discrepante do que a Disney costuma representar. Assim que ele ingressa em Nova Orleans, ele rapidamente retira os seus trajes da realeza e trocados por uma roupa mais simples. Ele se apresenta como um personagem irresponsável, interesseiro e fanfarrão. Sua pretensão era casar-se com Charlotte por conta do poder aquisitivo da garota, além de preferir uma vida da esbórnia e da música ao invés de ter um comprometimento com o futuro de seu governo. Não pode ser uma mera coincidência o primeiro príncipe afrodescendente da Disney ter um reino falido ao ponto de precisar casar-se com uma mulher rica para se safar das dívidas. Nem tampouco é uma coincidência a primeira princesa negra da Disney vir de uma classe tão inferiorizada.

Outra produção da Disney que merece um destaque crítico por conter uma narrativa problemática, é Pocahontas, cujo lançamento aconteceu em 1995. A trama na realidade não é baseada em um conto de fadas como os filmes das outras princesas, mas sim em uma história real. Além de uma clara idealização do que foi a colonização no território norte americano, o filme se baseia em uma história real, porém modifica grande parte do evento verídico. Pocahontas é uma indígena norte americana filha do chefe de sua tribo. Seu território passa a sofrer ameaças após a chegada de um grupo de colonos ingleses. Porém, toda a história começa a se encaminhar no momento em que a personagem se apaixona por um dos colonos integrantes do grupo. Na tentativa de salvar o seu território, os indígenas da tribo de Pocahontas tinham como pretensão assassinar John Smith, por quem ela se apaixona. O filme é muito perspicaz em ocultar todas as violências cometidas durante o período de colonização das américas. A mensagem que se quer passar é a de que o romance entre os personagens foi o suficiente para pacificar as rixas entre colonos e nativos. A construção do "bom selvagem" em oposição ao "mau selvagem" é muito bem delimitada entre a personagem principal que ganha as características pacifista, comedida, compreensiva com a causa colonial, compassiva e salvadora. Por outro lado, os integrantes de sua tribo, excepcionalmente seu pai, são retratados como intragáveis, selvagens e assassinos. De forma velada, o filme alivia a culpa dos colonizadores quando transfere a

culpa para um único e exclusivo vilão da história: o Governo Ratcliffe. Se a intenção fosse relatar o que de fato aconteceu durante o período colonial na América do Norte, a vilania da trama não estaria centralizada em apenas um personagem, mas sim em um grupo de personagens, a saber, os colonizadores. Cria-se uma confusão na mente do espectador que não consegue definir ao certo quais os verdadeiros vilões: se os colonos ou a tribo indígena, ao passo que ambos são relatados como violentos. Porém, um detalhe fundamental é esquecido: a resposta violenta dos indígenas não deve ser comparada com a atitude violenta do colonizador, ao passo que a primeira é uma defesa e a segunda é gananciosa e genocida.

Henry Giroux, um dos precursores da pedagogia de engajamento crítico, faz um aprofundamento teórico no que se refere ao papel da companhia Disney em produzir estereótipos raciais em seus filmes. No caso particular de Pocahontas, ele discute:

> Nesta alegoria romântica, a narrativa voraz e exploradora do colonialismo é reescrita como um caso particular de amor multicultural no qual procedimentos como conflito humano, sofrimento e exploração são convenientemente apagados. O capitão John Smith, cuja representação histórica foi construída a partir de sua perseguição impiedosa e assassina aos "índios", é mistificado no Pocahontas da Disney. Em vez de ser retratado corretamente - como parte de um legado colonial que resultou no genocídio de milhoes de americanos nativos - a Disney transformou Smith em um homem branco moralmente espiritualizado que termina por ser "Senhor Certinho" para uma malfadada versão de pele morena da modelo Kate Moss de Calvin Klein. Embora a capitulação da Disney de Pocahontas como uma mulher decidida possa parecer muito politicamente correta para os conservadores, o filme é, na realidade, um retrato profundamente racista e machista dos americanos nativos (GIROUX, 2001, p. 101)

Nesse sentido, é necessário observar com olhos bem atentos e críticos aqueles contos de fadas que prometem introduzir um desbloqueio do novo ao introduzir uma representatividade galgada por estereótipos que reforçam com ainda mais intensidade os preconceitos sociais a que determinados grupos são submetidos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A princípio, sem um olhar atento e crítico perante o que se é reproduzido para as crianças, os Contos de Fadas aparentam ser histórias inocentes, vazias de grandes significações ou de grandes intenções. No entanto, por meio de uma análise que perpassa desde a psicologia dos povos, à psicanálise dos impulsos, aos arquétipos e símbolos sociais, é possível notar que o que parecia simples passa por uma metamorfose de significados sobrecarregados de simbolismos.

Como se percebeu, sob um ponto de vista psicanalítico, os contos de fadas são entendidos como a realização dos desejos ocultos, o que parece explicar a quantidade de histórias com finais felizes idealizados. Além disso, algumas imagens simbólicas aparecem em demasia nas histórias, como o caçador, os príncipes salvadores, as princesas submissas, o sono profundo, a cura pelo amor, etc. O mundo da fantasia, como elucidado, não é um mero detalhe secundário ou desimportante da vida humana uma vez que suas implicações são diversas: desde um exercício imaginativo propício para o desenvolvimento da criatividade na infância, até histórias carregadas de estereótipos que influenciam diretamente na maneira como a criança passa a entender e assimilar o mundo.

Nenhuma história é neutra. Existe uma intenção por trás do que se procura contar para as crianças. O que se percebe era uma tendência, principalmente dos filmes mais antigos da Disney, em reproduzir determinados padrões de gênero e condutas sociais, como observado nas princesas Branca de Neve, Cinderela, Rapunzel, Ariel e a Bela Adormecida. Tais contos, ainda que de maneira velada, passam mensagens carregadas de preconceitos. Tendo um papel singular na formação infantil, tais histórias podem influenciar nas futuras atitudes e nos futuros padrões de pensamento e interpretativos do ambiente social. Mesmo com avanços consideráveis, os contos mais contemporâneos que procuram elaborar histórias com maiores representatividades para grupos sociais vulneráveis, também apresentaram determinadas problemáticas no âmbito simbólico da representatividade, reforçando e intensificando ainda mais os padrões de estereótipos raciais da sociedade.

A intenção do presente artigo não é criticar os contos de fadas em si mesmos ou desmerecer a importância da imaginação na infância. Pelo contrário, procurou-se elucidar sua tamanha importância e simbolismo. A crítica está muito mais nos conteúdos reproduzidos em determinados contos e os impactos que eles podem ter para a formação de um inconsciente coletivo infantil que pode crescer com ideais deturpados sobre o mundo e sobre as pessoas que o ocupam.

BIBLIOGRAFIA

FREUD, Sigmund. A Interpretação dos Sonhos. In Obras Psicológicas de Sigmund Freud (Vol. 4 e 5). Rio de Janeiro: Imago.

FREUD, Sigmund. Escritores criativos e devaneios. In Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud (Vol. 9). Rio de Janeiro: Imago.

BETTELHEIM, Bruno. A Psicanálise dos Contos de Fadas. São Paulo: Paz e Terra. GIROUX, Henry. Os filmes da Disney são bons para os seus filhos? In: STEINBERG, Shirley R; KINCHELOE, Joe L. (org). Cultura Infantil: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

BALISCEI, João Paulo; CALSA, Geiva Carolina; STEIN, Vinicius. Tiana, a primeira princesa negra da Disney: olhares críticos construídos junto à cultura visual. Goiânia: Visualidades.

BRANCA de Neve e os Sete Anões. Direção de David Hand. EUA: Walt Disney Productions, 1937. 1 DVD.

A Bela Adormecida. Direção Clyde Geronimi. EUA: Walt Disney Productions, 1959. 1 DVD.

CINDERELA. Direção Clyde Geronimi. EUA: Walt Disney Productions, 1950. 1 DVD.

ENROLADOS. Direção Nathan Greno. EUA: Walt Disney Studios Motion Pictures, 2010.

DVD.

A Pequena Sereia. Direção Ron Clements. EUA: Walt Disney Pictures, 1989. DVD.
A Princesa e o Sapo. Direção John Musker. EUA: Walt Disney Studios Motion Pictures, 2009. DVD.

POCAHONTAS. Direção Mike Gabriel. EUA: Walt Disney Pictures, 1

A ARTETERAPIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

ROBERTA YOSHIHARA

RESUMO

A arteterapia oferece a oportunidade de expressão e comunicação não-verbal, sendo uma forma de resolver conflitos emocionais, promover o autoconhecimento e incentivar o desenvolvimento pessoal. Neste tipo de terapia, a arte torna-se um veículo de comunicação que ajuda o indivíduo a encontrar uma relação mais compatível entre o seu mundo interior e exterior. Por meio da realização de obras artísticas, o objetivo é que os usuários se recriem, vivenciando processos psicoexpressivos e encontrando caminhos para aprimoramento pessoal. O processo terapêutico deve ocorrer em momentos e espaços para a livre expressão, entendendo que é por meio dela que se desenvolve a relação intrapessoais. Portanto, a arteterapia, além de buscar o desenvolvimento de técnicas artísticas, busca a conexão de cada indivíduo com o amplo terreno vital e é exatamente por este motivo que a arteterapia pode contribuir de forma significativa para a Educação Especial e Inclusiva.

Palavras-chave: Conflitos Emocionais; Desenvolvimento Pessoal; Expressão.

INTRODUÇÃO

Desde os tempos mais antigos, os seres humanos têm utilizado a arte e as imagens como meio de expressão e representação artística/social. O simples ato de desenhar animais nas paredes das cavernas já era uma forma de diálogo e linguagem (PROENÇA, 2000). Em suas marcas, eles traduziram sua visão de mundo e suas preocupações em imagens, se comunicando com os outros e com o ambiente ao seu redor, a fim de criar universos de representação nos quais ações e relações sociais podem ser lidas e compreendidas até hoje.

Desde o período das pinturas rupestres até os dias atuais, a arte tem desempenhado um papel importante na sociedade e na cultura. No entanto, o que mudou ao longo do tempo foram as transformações na forma de comunicação social, bem como na maneira de entender as atribuições dadas às obras de arte. Sabe-se que as manifestações artístico-culturais se tornaram, ao longo dos séculos, a expressão mais duradoura da criação humana, pois não existe civilização sem expressão artística e esta é uma fórmula genuína que tem o poder de distinguir culturas, conceitos, crenças e formas de pensamento.

A Arteterapia é o uso da arte como terapia. Embora seja uma atividade milenar, se desenvolveu há cerca de 60 anos. Consiste na criação de material sem preocupação estética e sim apenas de expressar sentimentos. Esta catarse é muito sadia e faz com que o indivíduo se reorganize internamente. A arte é por si só uma atividade regeneradora. (BOSSA, 1994. p.53)

Num contexto educacional inclusivo, a adaptabilidade do acompanhante educador nos processos de ensino-aprendizagem, assemelha-se à visão do arteterapeuta. Em ambos os casos é necessário satisfazer a necessidade de alocar mais ou menos tempo ao processo, dependendo do nível de profundidade de cada experiência e a conexão ou impacto que cada proposta poderia ter. Neste sentido, cabe considerar a preocupação levantada pelo conceito de tempo nos processos educativos, sendo este um tema recorrente na educação.

A arte tem um papel crucial em muitos aspectos da vida humana, proporcionando inúmeros benefícios. Um exemplo disso é o papel vital que a educação artística desempenha no estímulo à criatividade e à imaginação das crianças. A arteterapia é uma forma de terapia que utiliza a arte como meio de tratamento para problemas psicológicos, medos, traumas ou bloqueios.

No entanto, seu uso não se limita a isso, pois a arteterapia também é útil para o crescimento pessoal e autoconhecimento, além de estimular a expressão de emoções. Portanto, é uma terapia adequada para qualquer pessoa.

Para aproveitar os benefícios da arteterapia, não é necessário ser talentoso em arte, pois o objetivo principal dessa terapia é melhorar a qualidade de vida e o bem-estar.

As artes, sendo formas de expressão não verbal, facilitam a exploração, expressão e comunicação de aspectos desconhecidos de nós mesmos. Nesse contexto, o trabalho com emoções através da arteterapia melhora a qualidade das relações humanas, pois aborda o componente emocional, que é fundamental em todos os seres humanos, nos ajudando a ter maior consciência de nossos aspectos ocultos e, assim, facilitando nosso desenvolvimento pessoal.

A arteterapia se concentra na pessoa. Não é um projeto sobre ela, mas um projeto com ela, baseado em seu desconforto e seu desejo de mudança. Levando em conta as diferenças entre pessoas e culturas, busca atualizar as condições de produção criativa, perceber as especificidades dos meios de comunicação utilizados e entender seus impactos.

A ARTETERAPIA E SEUS BENEFÍCIOS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS

Viver com uma incapacidade em uma sociedade considerada normal é uma tarefa bastante desafiadora. Indivíduos com algum tipo de incapacidade tendem a ter uma autoimagem negativa, pois frequentemente se comparam aos outros, destacando suas próprias limitações.

A Arteterapia, como um processo terapêutico que estimula a sensibilidade, a criatividade e o lúdico, deve ser considerada em suas capacidades de oferecer a esses indivíduos uma direção, um autorreconhecimento como seres que fazem parte do mundo e pertencem a qualquer espaço - seja ele escolar, profissional e/ou social -, mas principalmente a autopercepção como um indivíduo que, apesar de suas limitações, se expressa, se comunica e deseja ser ouvido e respeitado.

A inclusão social de pessoas com deficiência envolve o fortalecimento da identidade, a recuperação da autoestima e a criação de redes de apoio que, entre outras coisas, fornecem informações sobre oportunidades reais de inserção no mercado de trabalho. Para o terapeuta de arte, é importante estar ciente de iniciativas bem-sucedidas nas quais o processo de terapia de arte contribuiu para essa inclusão.

O arteterapeuta trabalha com o sujeito individualmente, ou com grupos, desenvolvendo práticas, dinâmicas, vivências que valorizam a Arte em todas as suas manifestações: pintura, escultura, música, desenho, teatro, poesia. Ao realizarmos uma atividade artística, não só interferimos na realidade, como também desenvolvemos competências pessoais que aprimoram a performance, o desempenho da pessoa, o que estabelecerá formas de comunicação entre o real e o imaginário, entre o pragmático e o sensível, transformando o ato criativo em expressão produtiva. (ANDRADE, 2000, p.53)

A prática de arteterapia envolve a utilização de materiais como tintas, marcadores ou giz para expressar sentimentos através do desenho e da pintura. Isso pode incluir a elaboração de uma representação visual do estresse, a criação de um cartão postal que nunca será enviado, a construção de uma roda de emoções, entre outras atividades.

A arteterapia é um recurso valioso para aqueles que lutam para verbalizar suas emoções. Por sua flexibilidade, a arteterapia é adequada para pessoas de todas as idades. Uma análise de diversos estudos sobre a eficácia da arteterapia indica que ela melhora a qualidade de vida e a capacidade de lidar com sintomas psicológicos, condições médicas e desafios relacionados à idade, ao cotidiano, ao estresse e ao esgotamento.

A arteterapia é personalizada de acordo com as necessidades individuais, focando nos objetivos pessoais e no bem-estar. Contrariamente ao que muitos acreditam, não é necessário ter habilidades artísticas para se beneficiar da arteterapia.

Ao invés disso, o terapeuta pode sugerir estratégias para ajudar as pessoas a começarem a explorar suas experiências. Incorporando elementos de dança, teatro, música, escrita e muito mais, a arteterapia auxilia as pessoas no manejo de condições de saúde mental e médicas. A arteterapia pode ajudar as pessoas a aprenderem a se comunicar de forma eficaz, se expressar e se curar. Encontrar um profissional com formação especializada em arteterapia é um excelente primeiro passo.

Desde os primórdios da existência humana, a arte tem sido uma constante companheira. Desde as pinturas nas cavernas até os rituais de dança e caça, a arte tem estado presente ao longo da história humana.

Durante muito tempo, a arte foi associada à beleza e à perfeição, o que acabou por afastar alguns que não viam seus trabalhos como algo de valor. No entanto, a arte vai além das simples exibições de beleza, carregando consigo a expressão, a individualidade e a visão de si mesmo e do mundo.

A Arteterapia é uma forma de terapia em que a criação e o autoconhecimento são alcançados através do processo criativo, realizado com várias formas de expressão, onde a emoção e a criatividade estão intrinsecamente ligadas aos trabalhos desenvolvidos.

Durante o processo, no ato criativo, bem como na relação que o paciente desenvolve com cada material expressivo oferecido, é possível perceber os sentimentos, as sensações e observar os símbolos relacionados àquela pessoa.

Com isso, também se trabalha o autoconhecimento. Nesse contexto, surge a Arteterapia com sua proposta: não privilegiar os aspectos estéticos da arte, mas sim destacar a criatividade e a livre expressão. No contexto da arteterapia, lida-se com o processo expressivo, desvinculando-se do academicismo, técnicas rigorosas e da estética. Ela é utilizada como uma forma de autoconhecimento, promove a saúde e proporciona um acesso para a cura espiritual, mental e até mesmo física.

Segundo Philippini, existem várias maneiras de descrever esta modalidade terapêutica:

> [...] o que é mesmo Arteterapia, será considerá-la como um processo terapêutico, que ocorre por meio da utilização de modalidades expressivas diversas. As atividades artísticas utilizadas, configurarão uma produção simbólica, concretizada, em inúmeras possibilidades plásticas, diversas formas, cores volumes etc. (2009, p.11)

Portanto, através da materialidade das produções, há uma atribuição progressiva de significados em relação às informações contidas na psique, que são captadas pela consciência à medida que o processo se desenvolve. Na Arteterapia, ao longo deste caminho, são perceptíveis símbolos específicos que informam sobre o estágio de individuação de cada pessoa.

O conjunto de ações que genericamente pode-se chamar de "fazer arte terapêutico" expressa a singularidade e a identidade criativa de cada um (PHILIPPINI, 2009, p. 14). Dessa forma, a Arteterapia pode ser descrita como um processo terapêutico fundamentalmente expressivo, onde a individuação é mediada através das experiências artísticas, que geram transformações pessoais. Estas podem até estar correlacionadas com a coletividade.

A ARTETERAPIA NAS ESCOLAS

A criatividade é uma ferramenta que pode auxiliar a criança a expressar as emoções que surgem nas diversas etapas de sua vida, bem como no seu cotidiano, estabelecendo um meio de comunicação e expressão que facilita os processos de autonomia, autoafirmação e a expressão de conflitos internos, ajudando a compreender e aceitar as diferenças individuais e promovendo as relações sociais.

Quando buscamos implementar essas técnicas em sala de aula, é importante estabelecer um quadro de referência onde sejam expostos os benefícios da arteterapia, musicoterapia e criatividade na sala de aula, para posteriormente propor um programa de intervenção específico baseado em técnicas artísticas.

A escola, como a conhecemos hoje, clama por uma mudança radical onde as crianças possam construir seu próprio aprendizado e não se submeter a uma educação padronizada que evidencia seus fracassos refletidos no desajuste das diferenças.

Frequentemente, as crianças adotam comportamentos do mundo adulto como problemas de comunicação, sentimentos de inferioridade ou estresse, sendo estes grandes indicadores de desajuste social. Nesse sentido, a Arteterapia e a Musicoterapia aplicadas no ambiente escolar são ferramentas valiosas para o desenvolvimento da criatividade e da expressão das emoções, facilitando a adaptação da criança ao seu ambiente de forma saudável e ajudando a aceitar as diferenças individuais.

Permitir que emoções difíceis de traduzir em palavras sejam expressas dando-lhes uma forma, por meio da arte, é uma das peculiaridades mais marcantes da Arteterapia, e onde encontramos seu maior potencial terapêutico. A arte proporciona alívio, prazer, brincadeira, catarse, respingos e manchas com materiais, aspectos muitas vezes essenciais para crianças cujo desenvolvimento emocional foi severamente afetado.

Esses benefícios que as terapias artísticas e musicais nos oferecem são essenciais na fase escolar, permitindo que os professores trabalhem as emoções que surgem nos alunos de forma adequada à sua idade, evitando assim contradições e facilitando a aceitação das diferenças individuais e a adaptação ao ambiente.

A arteterapia usa o desenho, a pintura e outras práticas baseadas na arte como forma de conectar e desenvolver uma relação terapêutica. Não só permite que os alunos expressem emoções, mas também fornece suporte comportamental e gerenciamento de estresse.

Criar arte promove o raciocínio sequencial e a organização do pensamento para aqueles que enfrentam sentimentos avassaladores, mas carecem de mecanismos de enfrentamento para processá-los adequadamente. Isso pode ser incrivelmente pesado para as crianças. A arte pode servir como uma forma de mapear pictoricamente aquilo que não pode ser examinado verbalmente. A ordem pode ser visualmente estabelecida em meio ao caos psicológico.

O fazer artístico ajuda na regulação do afeto e pode transformar uma criança em sofrimento em um artista engajado. Costa (2001, p.15) afirma que:

Educar é sempre uma aposta no outro. Ao contrário do ceticismo dos que querem ver para crer, costuma-se dizer que o educador é aquele que buscará sempre crer para ver. De fato, quem não apostar que existem nas crianças e nos jovens com quem trabalhamos qualidades que, muitas vezes, não se fazem evidentes nos seus atos, não se presta, verdadeiramente ao trabalho educativo.

Materializar sentimentos internos através da produção artística pode se tornar um ponto inicial para o diálogo e fornecer um registro visual para discussões futuras.

É crucial que os adultos reajam com empatia às ansiedades da criança, como é evidente em suas narrativas e imagens. A criação de um espaço seguro e contido (visual e dinamicamente) dará início a uma expressão mais autêntica. Um papel com borda simples dá ao papel alguma contenção visual. Para crianças mais velhas, os desenhos de polaridade geralmente ajudam a destacar diferenças e semelhanças em perspectivas opostas.

A arte, em seu continuum de expressão mais controlada para menos controlada, pode permitir a experimentação de formas de lidar com a adversidade. Nos limites se-

guros da relação de tratamento e através da expressão não-verbal, as crianças podem ensaiar paradigmas alternativos de relacionamento.

A qualidade empoderada do processo criativo não-verbal, uma base fundamental do nosso trabalho como profissionais de arteterapia, permite que os clientes "falem visualmente" sua expressão, mediando e contendo suas lutas internalizadas. Muitas vezes, a criança intimidada cria cenas em que é um super-herói ferozmente corajoso.

A fantasia de superar a adversidade é primeiro visualizada e ensaiada na arteterapia para que possa se tornar mais uma realidade. A arteterapia escolar também é uma arena rica para promover a "consciência crítica" como postulado por Paulo Freire (2005).

Na arteterapia, os alunos podem refletir profundamente sobre si mesmos em relação ao seu clima social, explorar as contradições inerentes a esses relacionamentos e tornar-se capacitados para resolver problemas. A conscientização, empoderamento e responsabilização do trabalho de Freire no contexto da opressão é bastante relevante para nosso trabalho atual como arteterapeutas.

A arte fomenta as habilidades inerentes ao indivíduo, promove sua criatividade e expressão pessoal. É um veículo para alcançar a realização pessoal e evoluir como ser humano. Historicamente, a relação entre arte e educação tem se transformado de acordo com as eras históricas. Embora essa analogia passe por um processo de mudança, ainda persiste uma versão restrita de seu uso no campo educacional.

No entanto, é somente com o surgimento da psicologia como disciplina que se valoriza a originalidade e a expressão, habilidades que foram tidas como relevantes pelos professores. Jiménez (2011) afirma que:

> A partir do século XVII, psicólogos e pedagogos ilustres, como Juan Amos Commenius, John Lock e JJ Rousseau, notaram que a arte pode servir como elemento educativo, destacando assim seus dois valores: o artístico-criativo-emocional e o psicopedagógico- expressão-comunicação, insistindo na ideia de que, sendo mídia, devem aprendê-las todas, assim como se faz com a linguagem oral e escrita. (p. 10)

Mas as transformações perturbadoras e favoráveis não são claramente percebidas até a primeira metade do século XIX, quando esses signos artísticos são considerados uma forma de "expressão livre, e não a repetição inútil de cânones estereotipados" (Jiménez, 2011, p. 10). É nesse momento que se demonstra que a arte tem um efeito positivo, pois desenvolve competências sociais, físicas e psicológicas, bem como um verdadeiro desenvolvimento da autoestima e do autoconceito.

Em tempos atuais, tão tumultuados e acelerados, é necessário um olhar diferenciado na formação de crianças e jovens, onde, por um lado, sejam incorporadas técnicas didáticas que estejam de acordo com a fluidez desses momentos, e por outro, que busquem incorporar outras ações que ofereçam uma visão atual e real do mundo, que convidem a descobrir, compreender e resolver os problemas que surgem no dia a dia.

De acordo com Berdejo e Urbina (2018), a arte se apresenta como um instrumento para a "apresentação estética social e sua imbricação educativa para a formação de uma consciência social, solidária e comprometida com as reivindicações populares" (p.8), bem como uma forma direta de resolver os problemas sociais e culturais do meio ambiente.

Atualmente, ao se referir à arte e sua relação com a educação, o pensamento imediatamente se volta para o mundo da educação artística limitando-se à produção de benefícios educacionais gerais e não como forma de produção cultural.

No entanto, a educação artística desafia e modifica os sujeitos na construção de seus conhecimentos e contribui para o desenvolvimento de capacidades cognitivas, expressivas e relacionais específicas. Nessa engrenagem da arte-educação, a arte e a cultura como pedra angular do processo educativo, ajudam a pensar a vida de forma diferente, pois convoca a reflexão crítica e a transformação da realidade circundante.

Tudo isso demonstra a importância que, pouco a pouco, a arte tem sido dada na educação. Agir diferente é condição vital para viver e conviver no momento presente e desenvolver capacidades criativas e de inclusão social em crianças e jovens. Para isso, a arte deve ser considerada como uma importante oportunidade de ser, criar e transformar a realidade. Por isso, a necessidade de incluir a arte não só nas escolas, mas em toda a sociedade é cada vez mais evidente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É crucial que os educadores compreendam nossos estudantes, suas particularidades, interesses, motivações e habilidades, para poderem se aproximar deles e assim poderem auxiliá-los, orientá-los e educá-los, considerando seu ambiente e realidade.

Desde a infância, a arte é um elemento integrante de nossas vidas e está presente em todas as fases de crescimento e desenvolvimento, servindo como meio para expressar criatividade, sentimentos, emoções e estados de espírito.

Com a arte, as crianças conseguem

desenvolver de maneira mais específica e precisa as diferentes capacidades criativas e inovadoras e adquirir uma compreensão dos objetos e fenômenos que ocorrem ao seu redor.

Por isso, acreditamos que neste processo educativo a arte deve ter um papel importante e significativo, pois permite a expressão espontânea de sentimentos e emoções, bem como suas opiniões, oferecendo a possibilidade de reproduzir e reconstruir suas experiências, o que contribui ao mesmo tempo para o seu desenvolvimento pessoal e emocional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Liomar Quinto. Terapias Expressivas. São Paulo: Vetor, 2000. BERDEJO, C. e URBINA, S. (Coords.). Arte. Guardião da Memória. (1 edição). Guadalajara, Jalisco, México: Universidade de Guadalajara. 2018.

BOSSA, Nádia. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

FREIRE, P. Educação para a Consciência Crítica. Nova York: Continuum International Publishing Group. 2005.

GOLDSCHMIDT, Lindomar. Sonhar, pensar e criar. Rio de Janeiro: Wak, 2004.

JIMÉNEZ, C. G. A importância da educação artística na formação integral do aluno. Campeche, México: Universidade Pedagógica Nacional. 2011.

KLEIN, J.P. (2006). Arteterapia, um acompanhamento na criação e transformação. Arteterapia, 1, 19-25.

PHILIPPINI, Ângela (Org.). Coleção Imagens da Transformação. Rio de Janeiro: POMAR (Vários volumes).

_____. (Org.). Arteterapia: Métodos, Projetos e Processos. Rio de Janeiro: WAK, 2007.

_____. Cartografias da Coragem – Rotas em Arteterapia. Rio de Janeiro: WAK, 2013.

PROENÇA, Graça. História da arte. São Paulo: Ática, 2000.

SILVEIRA, Nise. O mundo das imagens. São Paulo: Ática, 2001.

PROJETO DE LEITURA PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

RODRIGO DA SILVA ALEIXO

RESUMO

O presente artigo pretende elucidar as principais características da alfabetização na Educação de Jovens e Adultos. Apresenta-se um estudo sobre a Legislação da Educação de jovens e adultos. Evidencia-se a aprendizagem e o uso da linguagem. O aluno em qualquer modalidade de ensino, nem sempre vai à escola somente para cumprir uma obrigação ou a procura de um diploma. A ansiedade de alunos e professores que trabalham na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, proporciona subsídios para uma reflexão maior e impulsiona para uma atividade de busca através da pesquisa e leitura de alguns teóricos que pudessem ajudar-me a entender a realidade que cerceia os discentes nesta modalidade de ensino e conhecer a trajetória escolar desses jovens. Por fim, apresenta um estudo sobre a Educação de Jovens e Adultos e a escola.

Palavras-Chave: Alfabetização; Aprendizagem; Jovens; Adultos.

ABSTRACT

This monograph aims to elucidate the main features of literacy in the Youth and Adult Education. We present a study of the Education Law d Youth and adults. Highlights the learning and use of language. The student in any type of education does not always go to school only to discharge an obligation or a search for a diploma. The anxiety of students and teachers who work in the form of Youth and Adult Education provides subsidies for further reflection and boosts for search activity through research and reading some theorists who could help me understand the reality that restricts the students in this type of education and know the school history of these young people. Finally, presents a study on Youth and Adult Education and the school.

Keywords: Literacy; Learning; Youth; Adult.

DESENVOLVIMENTO

Saber ler e escrever é condição essencial para que o indivíduo enfrente as situações do mundo contemporâneo.

A posse da leitura e da escrita amplia o acesso às informações de fatos diversos da esfera cotidiana e das esferas públicas, possibilitando decisões conscientes, participação ativa na sociedade e inserção na sociedade da cultura.

O domínio da escrita compreende, por um lado, a apropriação do sistema de escrita, a reconhecimento dos princípios alfabético e ortográfico, e, por outro, a posse do conhecimento elaborado.

A maneira como se considera a escrita tem implicações pedagógicas. Se concebida como código de transcrição da oralidade, sua aprendizagem consistiria da aquisição de uma técnica. Se concebida como sistema de representação da língua falada, sua aprendizagem se converte na apropriação de um objeto de conhecimento, o que significa a aprendizagem conceitual. .(BRITTO, 2010).

Existe um limite tênue na caracterização da profissão professor, pois ao mesmo tempo que este se porta enquanto detentor do saber fazer, também é ele, o professor, que ensina como fazer. Para a discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos, em relação aos aspectos didáticos, os educandos são posicionados também como sujeitos, e não somente como aprendizes; isto é, o aprendiz passa a ser o elemento de formação do professor, dá condições dos sujeitos trocarem informações e aprendizagens. No sentido da didática, a organização do ensino é o elo comum da profissão professor, e este precisa entender que organizar o ensino é sua aprendizagem essencial.

Para isso, o professor precisa ser e estar consciente dos diversos fatores que estão em jogo no momento da organização do ensino e no ato de ensinar. O conhecimento do desenvolvimento humano, a compreensão dos processos psicopedagógicos do processo de ensino-aprendizagem, embasados em teóricos clássicos como Piaget, Vigotski, Bruner, especificamente no Brasil, A. Vieira Pinto e P. Freire, são elementos que não podem ser perdidos de vista. Esses elementos possuem uma história, determinada por momentos históricos, que se apresenta em cada fase segundo as concepções dos homens, concepções essas que se referem ao conhecimento e sua forma de produção e apreensão, que constitui o elemento básico na relação entre o ensinar e o aprender.

Outro ponto relevante está calcado no modo como se organiza o ensino, isto é, processos relacionados a compreensão, a significação e a finalidade do que se aprende. O que se aprende, nesse aspecto, tem que significar e ressignificar a realidade. Para tal organização do ensino é necessário levar em conta as concepções políticas, que estão determinadas e organizam o sistema de ensino a partir de poderes públicos vigentes nos determinados momentos históricos de atuação do professor.

Dentro desse contexto o professor vai compreendendo que no ato de ensinar está a organização de conhecimentos que deve-

rão possibilitar a apreensão de saberes pelos sujeitos, a fim destes participarem conscientemente da sociedade de uma forma mais justa e humana.

É pressuposto básico o professor dominar o conhecimento específico, afinal este é identificado por sua especificidade, e vai organizar o ensino segundo os conteúdos relevantes e tidos como socialmente compatíveis com aquela realidade. Nessa direção, a natureza do conhecimento é a guia para a forma como o professor deve se aproximar dos alunos, pensar a organização do espaço que possibilite, dentre outras coisas, a aprendizagem daquela coletividade, bem como, é o professor o responsável por eleger os instrumentos e conteúdos que sejam mais adequados e de forte interesse social para aquela coletividade.

Os conteúdos tomam forma essencial nesse processo, pois eles devem atender às problematizações locais, sociais e produzir a integração dos sujeitos na dinâmica da sociedade da qual se faz parte. Tem-se nas escolas, ainda, conteúdos questionáveis tidos como tradicionais, tem-se os conteúdos pouco relevantes e os conteúdos recomendados.

As novas tecnologias e as tendências de mercado na sociedade capitalista, fazem com que certos conteúdos tomem novas formas curriculares, tendo como cunho o objetivo social do mesmo. Daí a importância da história dos conceitos que são veiculados na sala de aula. Este é outro quesito que precisa ser destacado na formação contínua do professor.

Nessa perspectiva, parece ser consenso que o ensino ocorre pela formulação de novos significados a partir de conhecimentos já adquiridos; os sujeitos interagem entre si e com o objeto através de uma situação problema para que se instaure um novo conhecimento. Ao escolher a sala de aula como o lugar onde o ensino e as aprendizagens sejam significativos, cabe primar por este espaço no planejamento das atividades de ensino. Se o local escolhido for outro, como é o caso da experiência clássica de P. Freire, então o local também deve fazer parte das preocupações do professor, tanto quanto as outras dimensões pedagógicas do processo de ensino e aprendizagem. A atividade que orienta, em última instância, deve permitir que os sujeitos passem por processos solidários de colaboração em que o conteúdo seja o mediador para, a partir da negociação de significados, solucionar coletivamente um problema emergente (pessoal ou social).

OBJETIVO GERAL

O presente estudo vida compreender a importância da alfabetização na educação de Jovens e Adultos.

Dar relevância às especificidades das práticas de leitura e escrita com projetos para Jovens e adultos.

JUSTIFICATIVA

E considerando que os saberes têm uma dimensão histórica e social é de suma importância a interconexão com outros saberes, outros conteúdos, possibilitando o redimensionamento do currículo escolar. O objetivo da atividade de ensino é impulsionado pela necessidade de ensinar e a necessidade da busca por aprender, pelo aluno, é o resultado do ensino.

. Em uma situação-problema podem-se dar condições aos sujeitos de escolhas de ferramentas, ações para busca de soluções. Esse movimento de formar e informar é uma relação na qual o conteúdo está integrado às ações dos sujeitos que, por sua vez, ao agirem, modificam e se modificam, ensinam e aprendem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor precisa ajudar os alunos para que identifiquem nos textos impressos os sinais que não são letras. A função de cada sinal encontrado deve ser motivo de reflexão, assim como o local onde podem aparecer na escrita.

A leitura de textos variados feita com ênfase nas falas das personagens, acompanhadas de gestos e expressões faciais sugerem que esses recursos traduzem o sentimento das personagens e que, na escrita, essa função é ocupada pelos sinais de pontuação. Dramatizações de histórias do cotidiano ou da literatura podem preceder o exercício de escrita que tem por objetivo a escrita de texto e o emprego dos sinais de pontuação. A coordenação dos significados do espaço e da pontuação é facilitadora da aprendizagem do discurso direto, mas ainda assim é preciso que o leitor consiga diferenciar entre os trechos narrados e as falas das personagens. O lúdico deve ser considerado como uma possibilidade de trabalho também na educação de jovens e adultos. A linguagem oral e escrita pode ser considerada como forma de interação para externar pensamentos ou para apropriação de conhecimentos. Desse modo, através de jogos, brincadeiras, dramatizações e produções dos alunos, pode-se criar um ambiente alfabetizador concreto para jovens e adultos que, diferentemente da criança, que se interessa pela atividade em si, busca o objetivo ou finalidade do jogo. O desenvolvimento do aspecto lúdico contribui para o desenvolvimento pessoal, social e cultural, além de facilitar os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. Freire, em sua dinâmica de alfabetização, propôs o trabalho com gravuras, desenhos, imagens que, de alguma maneira, estão sempre em contato com as formas lúdicas.

A atividade de ensino considera que o professor estabelece o objetivo, define as ações, organiza os instrumentos auxiliares de

ensino e espera, conscientemente, que os sujeitos interagindo e partilhando significados tomem outra postura diante do conhecimento em discussão e, assim procedendo, se chega a um novo resultado. Ao longo do processo a avaliação deve ser contínua para quem ensina e aprende. A atividade de ensino tem intencionalidade, e esta é quem impulsiona a organização do ensino. Daí a importância do embasamento de diversos aspectos da atividade de ensino na formação inicial e continuada dos professores.

O componente principal da ação educativa é a intencionalidade, e esta se torna presente nas propostas curriculares, nas políticas centralizadoras, mas que na prática tomam formas diferentes, pois estarão à mercê dos leitores e suas subjetividades em ação, assim como novas ações são desencadeadas mediante a realidade dos sujeitos alvos da ação educativa.

Para Leontiev (1986) a atividade envolve parcerias, coletividade e objetivos comuns. A atividade de ensino deve corresponder ao projeto pedagógico, que é voltado para a comunidade escolar como um todo. Perceber a intencionalidade educativa como um resultado de interações e propósitos coletivos que podem modificar comportamentos, alterar realidades, a partir da aprendizagem sobre como realizar ações concretas, esse deverá ser o objetivo principal da Educação de Jovens e Adultos.

A finalidade da atividade educativa é aproximar o sujeito da aprendizagem. A aprendizagem é o objeto de ensino dos alunos. Uma faceta é que esse objeto de ensino tem que se transformar em objeto de aprendizagem pelo aluno, para tal é importante que seja uma necessidade dos sujeitos que aprendem. Assim, as ações têm que fornecer um motivo para que o sujeito sinta-se impulsionado ao aprendizado e não simplesmente responder a uma necessidade do outro, pois, caso contrário, nesse momento tem-se a "tarefa" e não a atividade de aprendizagem.

Os desejos dos alunos têm que estar coadunados com a necessidade que desencadeia o conhecimento. O objetivo de conhecimento é o conteúdo, que por sua vez é um objetivo social, que deveria estar sincronizado com as negociações coletivas na busca de solução dos problemas já instaurados. Logo, as ações educativas podem aproximar-se das ações de aprendizagem e, com isso, além da realização da atividade de ensino ocorrerá a atividade de aprendizagem

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. & VISALBERGHI, A. História da pedagogia. Lisboa: Horizonte, 1982.

ACKER, Leandro Van. "A essência genuína da 'escola nova'", Revista Brasileira de Filosofia, Vol. IX, fasc. 36, 1959.

ADORNO & HORKHEIMER. Dialética do Esclarecimento. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

AULER, Décio. Alfabetização Científico-tecnológica: um novo paradigma? Ensaio, Pesquisa em educação em ciências, vol. 5, nº 1, março de 2003.

AULER, D. e DELIZOICOV, D. Ciência-Tecnologia-Sociedade: relações estabelecidas por professores de ciências. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Vol. 5, nº2, 2006.

AZENHA, Maria da Graça. Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro. São Paulo: Ática, 1994.

BECHER, D. João. A pedagogia da vontade. Florianópolis: Typ, 1911.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Que é educação. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL (país), Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio./ME/SEM. - Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____ (2002) PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, MEC/SEMTEC.

CERIZARRA, Beatriz. Rousseau: a educação da infância. São Paulo: Scipione, 1990.126

COMÊNIO, João A. Didática Magna. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

CRUSIUS, Maria Fialho. Alfabetização e correntes construtivistas. Passo Fundo: UPF, 1992.

DAVIDOV, V., La Enseñanza Escolar y El Desarrollo Psíquico; Moscu Editorial Progreso, 1988

DEBESSE, Maurice & MIALARET, Gaston. Tratado das ciências pedagógicas 2:

história da pedagogia. São Paulo: Nacional – EDUSP, 1974.

DEWEY, John. Vida e educação. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DI GIOGI, Cristiano. Escola Nova. São Paulo: Ática, 1986.

DURKHEIM, Emile. As regras do método sociológico. São Paulo: Nacional, 1984.

EBY, Frederick. História da educação moderna. Porto Alegre: Globo; Brasília: IBL, 1976.

FRANCA, Leonel. O método pedagógico dos jesuítas – o "ratio studiorum". Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FULLAT, Octavi. Filosofias da Educação. Petropolis: Vozes, 1995.

GADOTTI, Moacir. Convite à leitura de Paulo Freire. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. História das ideias pedagógicas. São Paulo: Ática, 1993.

GILES, Thomas Ransom. Filosofias da educação. São Paulo: EPU, 1983.

HISTÓRIA DO PENSAMENTO (Vol. 1): Das origens à Idade Média. São Paulo: Nova Cultural, 1987.127 127

HISTÓRIA DO PENSAMENTO (Vol. 2): Renascimento e filosofia moderna. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

HISTÓRIA DO PENSAMENTO (Vol. 1): Do iluminismo ao liberalismo econômico. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

INÁCIO, Inês C. & DE LUCA, Tania Regina. O pensamento medieval. São Paulo:

Ática, 1988.

JAEGER, Werner. Paidéia: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

JAPIASSU, Hilton. Introdução ao pensamento epistemológico. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

KAMII, Constance. A teoria de Piaget e a educação pré-escolar. Lisboa: Instituto Piaget, s/d.

KILPATRICK, W. Educação para uma civilização em mudança. São Paulo:

Melhoramentos, 1971.

LEITE, Luci Banks. As dimensões interacionista e cognitivista em Vigotski e Piaget. Cadernos Cedes, 24, Campinas: Papirus, 1991, p. 25-31.

LOPES, Eliane M. T. O escolanovismo: revisão crística. In: MELLO, Guiomar Namo de. Escola nova, tecnicismo e educação compensatória. São Paulo: Loyola, 1986.

LOWY, Michael. As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen. São Paulo: Busca Vida, 1987.

LUZURIAGA, Lorenzo. História da educação e da pedagogia. São Paulo: Nacional, 1984.

MANACORDA, Mario A. História da educação: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MARCO, Nélio. O que é darwinismo. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MOREIRA, Marco A. et alli. Aprendizagem: perspectivas teóricas. Porto Alegre: Ed.

da Universidade, 1985.128

MUZUKAMI, Maria da Graça. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1995.

PÁVLOV, Ivan Petrovich. Textos escolhidos. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

_____. Reflexos condicionados, inibição e outros textos. Lisboa: Estampa, 1976.

PIAGET, Jean. A epistemologia genética. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

_____. A linguagem e o pensamento da criança. Rio de Janeiro: Fundo da Cultura, 1973.

_____. O estruturalismo. São Paulo: DIFEL, 1979.

_____. Para onde vai a educação. Rio de Janeiro: José Olympo, 1984.

_____. Problemas de Psicologia Genética. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

_____. Sabedoria e ilusões da filosofia. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

PIATTELLI-PALMARINI, Massimo (org). Jean Piaget e Noam Chomsky debatem teorias da linguagem, teorias da aprendizagem com Gregory Bateson, JeanPierre Changeux, Maurice Godolier, Barbel Inhelder, Françõis Jacob et alli. Lisboa: Edições 70, 1987.

PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vigotski e seu papel na explicação do psiquismo humano. Cadernos Cedes, 24, Campinas: Papirus, 1991, p. 32-43.

PLATÃO. Diálogos: a república. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d.

_____. Diálogos: Menon-Banquete-Fedro. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d.

RATNER, Carl. A psicologia sócio-histórica de Vigotski: aplicações contemporâneas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.129 129

ROSA, Maria da Glória de. A história da educação através dos textos. São Paulo:

Cultrix, 1982.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Do contrato social. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

_____. Emílio. Portugal: Europa-América, 1990.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e cor-

rentes da educação brasileira. In MENDES, Durmeval Trigueiro. Filosofia da educação brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

SKINNER, B. F. Ciência e comportamento humano. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. Tecnologia do ensino. São Paulo: Herder, 1972.

SNYDERS, Georges. A alegria na escola. São Paulo: Manole, 1988.

_____. Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. Escola, classe e luta de classes. Lisboa: Moraes, 1981.

_____. Não é fácil amar nossos filhos. Lisboa: dom Quixote, 1984.

_____. Para onde vão as pedagogias não-diretivas. Santos: Martins Fontes, 1976.

_____. Pedagogia progressista. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

SUCHODOLSKI, Bogdan. A pedagogia e as grandes correntes filosóficas. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Tratado de pedagogia. Barcelona: Península, 1979.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In. L. S. VIGOTSKI, A. R. LURIA, A. N. LEONTIEV. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 198

AUTISMO DESAFIOS PEDAGÓGICOS

RODRIGO SOARES ROCHA

RESUMO

É um desafio contemporâneo para muitas pessoas professores, que se depara com a ocorrência do autismo, em seu meio ou até mesmo na escola. É uma deficiência sem causas evidentes com difícil diagnóstico e pré-conceitos, com ocorrências indefinidas, embora tenham diversas teses elaboradas por pesquisadores nacionais e internacionais, permanecendo um vasto desafio em nosso sistema educacional à inserção correta do aluno com seus direitos preservados.

Assim, o presente estudo busca servir de base sobre o tema para o desenvolvimento de pesquisas futuras.

Ao utilizar ações lúdicas em sala, o professor precisa ter a consciência de que o mesmo pode dar ou não os resultados, uma vez que a atividade proposta estará envolvida com múltiplos fatores e dificuldades para a gestão em sala de aula, os quais irão variar de acordo com o grupo, cabendo ao professor adaptar conforme o grupo com o qual pretende trabalhar, para que isso ocorra com sucesso é necessário que o professor esteja capacitado, e, sobretudo, consciente de que atividades e experiências alternativas, como o lúdico, promovem a aprendizagem no aluno.

Palavras-chave: Autismo; Educação; Pedagogia.

ABSTRACT

It is a contemporary challenge for many teachers, who are faced with the occurrence of autism, in their environment or even at school. It is a disability without obvious causes with difficult diagnosis and preconceptions, with undefined occurrences, although there are several theses prepared by national and international researchers, remaining a vast challenge in our educational system to correctly insert the student with their rights preserved. Thus, the present study seeks to serve as a basis on the topic for the development of future research.

When using playful actions in the classroom, the teacher needs to be aware that it may or may not give results, since the proposed activity will be involved with multiple factors and difficulties for management in the classroom, which will vary according to the group, and it is up to the teacher to adapt according to the group with which he or she intends to work. For this to occur successfully, the teacher must be trained, and, above all, aware that alternative activities and experiences, such as playful, promote student learning.

Keywords: Autism; Education; Pedagogy.

INTRODUÇÃO

Pessoas autismo manifestam alterações no desenvolvimento infantil nos primeiros meses de vida, estima-se que estas manifestações ocorram aproximadamente entre os seis e os trinta e seis meses de idade, principalmente. Prejuízos significativos na interação social, com alterações de linguagem, nas relações interpessoais, caracterizada por déficit interação social e no relacionamento com os outros, na capacidade imaginativa e nos movimentos, são algumas das características apresentadas, afetando, de modo geral, seu comportamento social sendo assim um desfio para escola como um todo, e para ações governamentais.

A brincadeira por si só não vai ensinar é preciso um direcionamento pedagógico pensando para interagir o aluno com autismo que precisa de um maior acompanhamento e suporte, o brincar sozinho deve ser trocado por um brincar em grupo, é preciso que a criança aprenda interagir e se sociabilizar.

Segundo Kishimoto (1993, p. 45): Brincar é uma atividade fundamental para o desen- volvimento da identidade e da autonomia. Desde muito cedo as crianças se comunicam por gestos, sons e mais tarde a imaginação. Podemos dizer que brincar é uma atividade natural, espontânea e necessária para sua formação (PERANZONI, ZANETTI e NEUBAUER. 2013, p.1)

Ao utilizar ações lúdicas intencionais em aula, o professor precisa ter a consciência de que o mesmo pode dar ou não os resultados, uma vez que a atividade proposta estará envolvida com múltiplos fatores e dificuldades para a gestão em sala de aula, os quais irão variar de acordo com a adaptação, potencialidades e dificuldades do aluno, cabendo ao professor adaptar estratégias e pesquisa sobre o autismo, para que essa ação tenha sucesso é necessário que o professor esteja capacitado e sempre em formação continua e sobretudo, consciente que ação pode e vai ter sucesso com um planejamento constante.

Segundo Moratori (2003, p.14), ao optar por uma atividade lúdica o educador deve ter objetivos bem definidos. Esta atividade pode ser realizada como forma de conhecer o grupo como qual se trabalha ou pode ser utilizada para estimular o desenvolvimento de determinada área ou promover aprendizagens específicas (BECKEMKAMP, MORAES, 2013, p. 1)

A metodologia e a didática intencional

do professor vai trazer a mediação gradativa que o aluno com autismo necessita para sua real participação em sala é preciso despertar na turma onde o aluno se encontra um clima agradável para sua inserção para que até mesmo os outros alunos compreendam um pouco o universo do colega autista.

A Organização da didática é de fundamental importância para o professor, é através da didática que o professor pode realizar sua aula com sucesso.

Quando o professor planeja seus conteúdos fica fácil de aplicá-los no caso do autismo e imprescindível, assim podemos dizer que a organização da didática é de suma importância para a formação do professor, onde ele poderá observar o que pretende desenvolver em suas aulas.

Desta forma o professor tem como objetivo estimular a reflexão sobre os deveres possibilidades metodológicas que possam respeitar as diferenças individuais dos alunos nas aulas realizando um ensino global.

O professor deve buscar as potencialidades e necessidades do aluno autista que pode ser em diversos campos artes, matemática, música e outros aumentando assim a autoestima do aluno frente às adversidades que venham a surgir aumentando as possibilidades do aluno e que ele se sinta motivado no âmbito escolar é importante que o professor pesquise formas e saiba como reage o aluno frente a situações corriqueiras que o aluno pode apresentar como reações ao toque ou até mesmo gritos agitação.

Conforme Orrú (2009), outro indicativo que devemos observar diante da criança com hipótese de diagnóstico de autismo seria: a falta de interesse por brincadeiras comuns a sua faixa etária, desviar o olhar quando alguém conversa com ela, comportamentos repetitivos: girar em torno de si mesma, balançar a cabeça e agitar objetos, pode apresentar manifestações de autoflagelo, cortando- se, machucando-se ou batendo com a cabeça contra parede, dificuldade em se misturar com outras crianças, crianças com problemas gastrointestinais têm dificuldade para segurar a urina e as fezes. Mesmo quando adultos, muitas vezes precisam utilizar fraldas (SILVA e PERANZONI, 2012, p.1).

O objetivo das ações educacionais, ou seja, a prática do educador é, em primeira instância, adequar condições necessárias para que todos os alunos, sem qualquer ressalva, desenvolvam suas capacidades, salvo suas diferenças, a fim de que esses exerçam sua cidadania de forma plena e integral. As escolas são vistas como pequenos sistemas de modelo da sociedade as quais são capazes de transmitir valores e práticas educacionais, que podendo ser positivos ou negativos dependendo também da ação do professor e equipe escolar, esses ensinamentos serão usados durante a vida e autonomia. Daí toda a sua importância na vida dos educandos,

Todas as organizações caracterizam-se por ter certas finalidades estabelecidas, certos meios pessoais e recursos materiais relativos a tais finalidades. Um centro educacional é uma organização que tem por finalidade a educação dos cidadãos e, para isso, conta com certos meios e recursos materiais, cuja harmonização, diante de seu objetivo, exige uma gestão eficaz. (COOL et al, 1995, p. 296).

Entendemos, no entanto, que uma educação para todos especialmente os alunos com autismo depende de uma política educacional que os inclua de forma efetiva e real no sistema de ensino englobando currículos, projetos de cunho pedagógico, independentemente das diferenças seja ela qual for tomando como base uma sociedade democrática.

Um dos maiores desafios para se garantir uma qualidade de ensino e também aprendizagem é o de existir essa política educacional forte na formação dos professores e de um bom projeto político pedagógico. A educação especial também entra nesta abordagem, considerando que ela deve integrar todas as modalidades e níveis de ensino, tal qual a educação regular. A formação de todos os professores atuantes na escola necessita de uma coerência com a política educacional que busca a integração e inclusão dos alunos com necessidades especiais no ensino regular.

Projeções da Organização Mundial da Saúde mostram que no Brasil vivem cerca de 30 milhões de pessoas portadoras de deficiência, com diversos graus de comprometimento físico e mental. Menos de 10% dessas pessoas recebem atendimento médico e educacional adequado, por falta de uma política voltada para a deficiência. Isso apesar da lei n 7.853 de outubro de 1989, que dispõe sobre o apoio aos portadores de deficiência e sua integração social (MANTOAN, 1997, p.104).

A imensa necessidade em que o educador tenha acesso a cursos, palestras, formação continua e também terem apoio de profissionais como psicólogos, e auxiliar de sala e outros especialistas, para auxiliarem neste trabalho difícil no dia-dia escolar. Portanto, entendesse que o trabalho como Autismo é um tema ainda a ser muito trabalhado em nossa sociedade.

Os alunos com autistismo apresentam dificuldades, pois apresentam inúmeras desordens em seus comportamentos, e para isso, é necessário o desenvolvimento de estratégias eficazes a fim de alcançá-los em suas potencialidades. Por outro lado, os autistas também apresentam inúmeras habilidades que devem ser também estimuladas e trabalhadas por meio de estratégias com materiais adaptados, para que tenham a chance de alcançar sucesso na escola e em suas vidas para que seus direitos sejam preservados.

Fala-se muito da educação especial e inclusiva de alunos deficientes visuais, auditivos, físicos, mentais, entre outros, porém o autista muitas vezes tem sido esquecido.

Há falta de incentivo das autoridades competentes e nas políticas educacionais com relação à formação de profissionais capacitados e habilitados para atuarem com esse aluno vindos de camadas esquecidas de nossa sociedade e como efeito, vemos uma "lacuna" existente na vida de autistas e de seus familiares que se veem sem auxílio adequado.

Em se tratando da formação inicial, entendemos que apesar da grande necessidade, muitos cursos de formação de professores não promovem o desenvolvimento e aprofunda- mento na área das necessidades especiais, ou até, por várias vezes, não divulgam este conhecimento de forma plena.

É fundamental uma formação contínua, o que se apresenta aos professores raramente está inserido na sua realidade em que se identificam os problemas das necessidades especiais, no caso em questão o autismo, sem contar que a disponibilização de recursos materiais oferecidos é crítica, insuficiente e pouco eficaz.

Libâneo (2001, p. 77) diz que: Os educandos diante das novas realidades e da complexidade de saberes envolvidos presentemente na sua formação profissional precisaria de formação teórica mais aprofundada, capacidade operativa nas exigências da profissão, propósitos éticos para lidar com a diversidade cultural e a diferença, além, obviamente, da indispensável correção nos salários, nas condições de trabalho e de exercício profissional.

A educação de pessoas autistas também está inserida no contexto escolar e não têm recebido devida importância e atenção necessária. Sabe-se que a educação especial e muitas vezes o professor diante da sua realidade estrutural, não tem dado conta desses alunos, cujo comportamento é diferente enigmático, provocando até mesmo sentimento de incapacidade e incompetência nas ações didáticas por falta de recursos.

O AUTISMO NA ESCOLA.

É de suma importância a participação conjunta entre a família e a escola para que se faça um trabalho conjunto geralmente pode haver um impacto principalmente se o professor não tiver nenhuma experiência com o autismo, o aluno pode trazer consigo sinais corporais, fala repetitiva gritos ou até mesmo agressividade, a escola para o aluno autista é um ambiente novo diferente da sua rotina.

É preciso que a escola realmente faça uma inclusão fazendo um trabalho pedagógico para que também os outros alunos entendam o que é deficiência para que não exista nenhum clima de discriminação, sabemos que ainda falta muita estrutura nas escolas brasileiras para acolher de forma harmônica esse aluno, mas a lei garante a esse aluno não só sua matricula, mas também a qualidade e conforto na oferta do ensino. Portanto, na escola (CARVALHO, 1998, p.170 apud CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. 2009).

Pressupõe, conceitualmente, que todos, sem exceção, devem participar da vida acadêmica, em escolas ditas comuns e nas classes ditas regulares onde deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico que sirva a todos, indiscriminadamente. (CIDADE e FREITAS, 2002, P. 3)

A escola pode ser um veículo facilitador junto à sociedade onde está, poderá adquirir fundamentar e modificar conceitos de participação, colaboração e adaptação. A inclusão social é, portanto, um processo que contribui para a comunicação de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes.

Para melhor compreender as necessidades apresentadas pela maior parte dos alunos portadores de qualquer necessidade especial, é necessário que o professor entenda sobre estas patologias, para poder melhor atender e identificar o nível e quais as necessidades apresentadas pelo aluno e de que maneira deve ser conduzido o trabalho pedagógico para integrar o aluno com necessidade especial, tanto ao conteúdo desenvolvido em sala de aula quanto ao que se refere à integração desse portador com os outros alunos da classe e a escola em si.

Segundo Elias; Assumpção (2000) o autismo está classificado na subcategoria dos transtornos invasivos do desenvolvimento e inclui prejuízos na interação social, na comunicação, padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses, atividades e início antes dos 3 anos de idade. [...] Para Tolipan (2000) pode-se encontrar "estados ou formas autistas" associados a outras patologias, tais como a epilepsia, paralisias cerebrais e síndromes genéticas, dentre outras. Isto torna o diagnóstico difícil e é muito frequente o autismo passar despercebido e ser confundido com outros quadros patológicos. Como em qualquer patologia, os casos mais graves são mais facilmente identificáveis (VIEIRA e SIQUEIRA, 2010, p. 1).

A vida moderna faz com que as famílias percam um contato natural que vem de anos, hoje não há mais tempo para as reuniões conversa com os filhos, os almoços e as celebrações em família, o ritmo de vida do mundo moderno está cada vez afastando mais as pessoas.

Além desses fatores naturais, em alguns casos excepcionais os pais concebem um filho com algum problema especial, seja

ele físico ou mental, e muitas vezes passam a ter um sentimento de culpa, de negação para com essa criança, a mãe por pura proteção esconde seu filho, mima-o demais, protegendo de tudo e de todos, se defende e acaba inibindo o desenvolvimento psicomotor e cognitivo de seu filho.

A família tende a esconder seus filhos ou mesmo não levando até a escola negando o aprendizado, fugindo do convívio em sociedade, tentam proteger dos insultos, das artimanhas e preconceitos que a sociedade tende a ter com o uma pessoa com hábitos diferentes.

Toda criança tem direito fundamental a educação, (...) possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. (...) Todos os governos e demandados, (...) aprimorem seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentes de suas diferenças ou dificuldades individuais, etc. (Declaração de Salamanca, ONU, 1994) (SOUZA e FACHADA, 2012, p. 1).

A escola tem um papel reconhecido no nível da educação, na elaboração de estratégias para que estes alunos consigam desenvolver capacidades para se sociabilizar e interagir com as outras crianças, já a família tem também um papel muito importante no que se refere ao apoio realizado, pois é a responsável por dar atenção, os cuidados, amor e irá zelar pela criança no seu lar e por toda vida. É necessário dispensar algumas horas para que as crianças possam se sentir queridas e mostrar o que aprenderam, os pais podem incentivar a comunicação e espontaneamente, criando situações e estímulos que provoquem a necessidade de comunicação. Não se deve antecipar tudo o que a criança precisa, devem-se criar momentos para que ela sinta a necessidade de pedir aquilo que precisa impulsionando o aprendizado em casa dando continuidade ao trabalho realizado pela escola.

O nível de desenvolvimento da aprendizagem do autista geralmente é lento e gradativo, portanto, caberá ao professor adequar sua metodologia e comunicação a cada aluno. É de responsabilidade do professor a atenção especial e a sensibilização dos alunos e dos envolvidos para saberem quem são e como se comportam esses alunos autistas para que se possa incluir de forma a não se constranger o aluno bem como incluir realmente o aluno no universo escolar afim que sua participação na escola não seja um fracasso.

O aluno com autismo pode reagir de forma violenta quando submetida ao excesso de pressão e, diante disso, é preciso levar em conta se o programa ou método de ensino está sendo adequado, ou se precisam haver outras mudanças conversa com a família adequação a brinquedos e formas de abordagem ao falar com o aluno ou até mesmo se pode o não tocar, pois algumas crianças reagem negativamente ao simples tocar que com tempo essa barreira pode diminuir conforme aluno e professor estabelecer um maior contato afetivo.

Há uma série de regras que pode ajudar o relacionamento entre o professor e a criança autista. Isto porque o maior desafio para o profissional é recordar da teoria aprendida na faculdade, na hora em que as situações estão ocorrendo. Fazer esta transposição do conhecimento teórico para a prática é muito difícil principalmente na hora de maior tensão e cobranças profissionais e até mesmo pessoais.

O ensino e a sociabilização é o principal objetivo do trabalho com crianças autistas, ensinar coisas funcionais para a criança autista é o maior objetivo de um trabalho adequado e que realmente vai acrescentar algo a vida do aluno e a persistência é um grande aliado desta realização. Todo trabalho de interação da criança com objetos e com situações do meio deve ser feito conjuntamente ao trabalho de capacitação aliando a comunicação da equipe pedagógica.

As crianças autistas parecem que aprendem e entendem melhor vendo do que ouvindo. Por isso, quando pequenas, é interessante estabelecer estímulos. É importante a continuidade fora da escola para o ensino para uma criança autista, para que se torne menos dependente e isolada, mesmo que isto envolva várias tentativas, e ela não consiga assimilar. É preciso atender prontamente toda vez que a criança autista solicitar e tentar uma comunicação, quando ocorrer de chamar uma criança autista e ela não atender, é necessário ir até ela, pegar sua mão e levá-la para fazer o que foi solicitado. Toda vez que a criança conseguir realizar uma tarefa, ou falar uma palavra, ou enfim, mostrar progresso, é conveniente reforçar de forma positiva os elogios.

Quando se deseja que a criança olhe para o professor, se segura delicadamente o rosto dela, direcionando-o para o rosto do professor. Pode-se falar com a criança, mesmo que seu olhar esteja distante, tendo como meta um desenvolvimento de uma relação baseada em controle, segurança, confiança e amor. O conteúdo do programa de uma criança autista deve estar de acordo com seu potencial, de acordo com sua idade e de acordo com o seu interesse com estratégias lúdicas em torno do seu aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para toda ação com alunos com algum tipo de deficiência, é preciso ter forte determinação e pesquisa profissional, sendo esta fundamental importância para que se possa desenvolver uma prática educacional adequada com a realidade, que junte o ensino

com a reflexão. Também, devem-se considerar os autistas e suas necessidades e potencialidades, levando para a prática a atenção para que seus direitos educacionais sejam preservados em sua totalidade.

É fundamental o professor com ampla formação geral, com capacidades educativas e interdisciplinares busque metodologias a fim de lidar com os seus alunos de forma a atender suas necessidades isso porque, a formação superior não garante uma prática com qualidade, e sim uma qualificação na área profissional. Para se lidar com as inúmeras diversidades existentes no âmbito escolar, é preciso muito mais que a graduação.

É necessário ter reflexão pedagógica para atender a necessidade e direitos da criança para que possamos ter uma sociedade mais justa e igualitária com equidade.

A imensa necessidade em que o professor tenha acesso a cursos, palestras, e também terem apoio de profissionais como psicólogos, neurologistas, médicos e outros especialistas para auxiliarem neste trabalho difícil no dia-dia escolar. Portanto, entende-se que o trabalho como Autismo é um tema ainda a ser muito trabalhado em nossa sociedade.

Os autistas são pessoas difíceis de trabalhar e desenvolver ações de cunho pedagógico, pois apresentam inúmeras desordens em seus comportamentos, e para isso, é necessário o desenvolvimento de estratégias eficazes a fim de alcançá-los em suas limitações. Por outro lado, os autistas também apresentam inúmeras habilidades que devem ser também estimuladas e trabalhadas por meio de estratégias, para que tenham a chance de alcançar sucesso na escola e em suas vidas.

Fala-se muito da educação especial e inclusiva de alunos deficientes visuais, auditivos, físicos, mentais, entre outros, porém o autista muitas vezes tem sido esquecido.

Há falta de incentivo das autoridades competentes e nas políticas educacionais com relação à formação de profissionais capacitados e habilitados para atuarem com esses alunos vindos de camadas esquecidas de nossa sociedade e como efeito, vemos uma "lacuna" existente na vida de autistas e de seus familiares que se veem sem auxílio adequado.

Em se tratando da formação inicial, entendemos que apesar da grande necessidade, muitos cursos de formação de professores não promovem o desenvolvimento e aprofundamento na área das necessidades especiais, ou até, por várias vezes, não divulgam este conhecimento de forma plena.

É necessária uma formação contínua, o que se apresenta aos professores raramente está inserido na sua realidade em que se identificam problemas das necessidades especiais no caso em questão o autismo, sem contar que a disponibilização de recursos materiais oferecidos é crítica, insuficiente e inadequada.

REFERÊNCIAS

BECKEMKAMP, Daiana. MORAES, Marcos. A utilização dos jogos e brincadeiras em aula: uma importante ferramenta para os docentes. EFDesportes.com, Buenos Aires, v. 18, nº 186, novembro. 2013. Disponivel em: http://www.efdeportes.com/efd186/jogos-e-brincadeiras-em-aula.htm. Data de acesso: 03/05/2014.

CIDADE, R. E. FREITAS, P. S. Educação Física e Inclusão: Considerações para a Prática Pedagógicana Escola. Integração, v. 14 – Edição 202 Especial - Educação Física Adaptada, p. 27-30, 2002.

CIDADE, R. E. FREITAS, P. S. Introdução a educação física Adaptada para pessoas com deficiência. Curitiba: UFPR, 2009.

COLL, C; PALACIOS, J; MARCHESI, A. Desenvolvimento Psicológico e educação - Necessidades Educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos Infantis: O jogo, a Criança e a Educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos; Adeus professor, adeus professora?: novas 203 exigências educacionais e profissão docente. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: Memnon, 1997

MORATORI, Patrick Barbosa. Porque utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem? Universidade federal do Rio de Janeiro - Instituto de matemática. Rio de Janeiro, RJ, 2003.

ONU - Organização Das Nações Unidas. Declaração de Salamanca: Sobre Princí- pios Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembleia Geral Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf.

ORRÚ, Sílvia Ester. Autismo: o que os pais devem saber. Rio de Janeiro, 2009.

PERANZONI, Vanessa C. ZANETTI, Adriane. NEUBAUER, Vanessa S. Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras: recursos necessários na prática educacional cotidiana. EFDesportes.com, Buenos Aires, v. 18, nº 182, julho. 2013. http://ww w.efdeportes.com/efd182/os-jogos-recursos-na-pratica-educacional.htm. Data de acesso: 10/05/2014.

SILVA , Daiana Guarda da. PERANZONI , Vaneza Cauduro. Autismo: um mundo a ser descoberto. EFDesportes.com, Buenos Aires, nº 171, agosto. 2012. Disponivel em: http://www.efdeportes.com/efd171/autismo-um-mundo-a-ser-descoberto.htm. Data de acesso 15/05/2014

VIEIRA, Adilson Fábio. SIQUEIRA, Patrícia C. M. Uma reflexão sobre portadores de autismo, paralisia cerebral, deficiência visual e auditiva e sua inclusão na escola. EFDesportes.com, Buenos Aires, v. 15, nº 147, agosto. 2010. http://www.efdeportes.com/efd147/portadores-de-autismo-e-sua-inclusao-na-escola.htm. Data de acesso: 10/05/2014.

A TRANSDISCIPLINARIDADE

ROGÉRIO GONÇALVES LOPES

RESUMO

A transdisciplinaridade é uma abordagem que busca ir além dos limites das disciplinas tradicionais, integrando diferentes formas de conhecimento e promovendo a colaboração entre diversas áreas de estudo.

Ao contrário da abordagem disciplinar, que se baseia na segmentação do conhecimento em áreas específicas, a transdisciplinaridade busca a união de diferentes disciplinas para uma compreensão mais abrangente e holística de determinado tema ou problema.

A transdisciplinaridade reconhece que a realidade é complexa e multifacetada, e que é necessário conectar conhecimentos e perspectivas diversificadas para abordar de forma mais eficaz os desafios enfrentados pela sociedade. Nesse sentido, a integração das diferentes disciplinas é fundamental para uma compreensão mais completa e profunda dos problemas, permitindo a criação de soluções mais eficientes.

Além disso, a transdisciplinaridade valoriza a colaboração entre especialistas de diferentes áreas, incentivando a troca de ideias, o diálogo e a cooperação mútua. A integração de diferentes perspectivas e expertise contribui para a geração de novos insights e soluções inovadoras.

Em suma, a transdisciplinaridade busca superar os limites das disciplinas tradicionais, integrando diferentes formas de conhecimento e promovendo a colaboração entre áreas diversas. Essa abordagem holística e colaborativa permite uma compreensão mais completa dos problemas e a geração de soluções mais eficazes.

PALAVRAS-CHAVE: DISCIPLINA; CONHECIMENTO; INTEGRAR; COLABORAÇÃO.

INTRODUÇÃO

A transdisciplinaridade é uma abordagem que busca integrar diferentes disciplinas e conhecimentos, a fim de gerar uma compreensão mais completa e holística de um determinado problema ou fenômeno. Em vez de se limitar a uma única disciplina, a transdisciplinaridade enfatiza a colaboração, a troca de ideias e a exploração de diferentes perspectivas.

Ao invés de focar apenas nas fronteiras estabelecidas pelas disciplinas tradicionais, a transdisciplinaridade busca transcender essas fronteiras e promover uma integração de conhecimentos de várias áreas. Isso é especialmente importante quando se lida com problemas complexos e multifacetados, que podem não ser facilmente abordados por uma única disciplina.

A transdisciplinaridade também valoriza a interação com diferentes atores e partes interessadas, como comunidades, governos, organizações e indivíduos, reconhecendo a importância de suas perspectivas e conhecimentos na resolução de problemas complexos.

Em suma, a transdisciplinaridade busca ir além das disciplinas isoladas e tradicionais, promovendo a colaboração, a integração e a construção coletiva de conhecimento para enfrentar os desafios complexos de nosso mundo.

A transdisciplinaridade é um conceito que busca a integração e comunicação entre diferentes disciplinas e conhecimentos, indo além dos limites convencionais de cada área. Ela propõe uma abordagem holística, que busca entender os problemas e fenômenos de forma ampla e complexa, considerando diversas perspectivas e enfoques.

A transdisciplinaridade valoriza a interação entre as disciplinas e promove o diálogo entre diferentes formas de conhecimento, sejam elas científicas, filosóficas, artísticas, espirituais, entre outras. Ela reconhece que a realidade é multifacetada e não pode ser reduzida a apenas uma única perspectiva ou forma de conhecimento.

Essa abordagem busca superar as limitações das disciplinas isoladas e a fragmentação do conhecimento, estimulando a colaboração e a integração de saberes. Ela propõe uma visão mais abrangente e transversal do mundo, visando uma compreensão mais complexa e integrada das questões que nos cercam.

A transdisciplinaridade promove a interdisciplinaridade, ou seja, a interação entre diferentes disciplinas, mas vai além ao buscar a integração e a construção conjunta de conhecimento. Ela reconhece que as disciplinas são construções humanas e que o conhecimento é uma construção social, portanto, flexível e aberto a diferentes abordagens e perspectivas.

Em suma, a transdisciplinaridade parte do pressuposto de que nenhum conhecimento é completo em si mesmo e que é possível construir um conhecimento mais amplo e integrado a partir da interação e diálogo entre diferentes disciplinas e formas de conhecimento. Ela busca uma visão mais complexa e integrada da realidade, incentivando a colaboração e a troca de saberes entre diferentes áreas do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: DISCIPLINA; CONHECIMENTO; INTEGRAR; COLABORAÇÃO.

DESENVOLVIMENTO

A disciplina pode ser entendida como um corpo de conhecimento específico e uma prática que se concentra em um determinado campo ou área de estudo. Ela envolve a delimitação de limites e fronteiras, a definição de conceitos e teorias, e a aplicação de métodos e técnicas específicas de pesquisa e análise dentro desse campo.

Por outro lado, a transdisciplinaridade desafia essas fronteiras e busca ir além das limitações de uma disciplina única. Ela envolve a integração de conhecimentos de diferentes disciplinas, a fim de abordar problemas complexos e holisticamente. A transdisciplinaridade está preocupada com a interconexão e interdependência entre diferentes áreas de conhecimento, e visa gerar novas perspectivas e soluções inovadoras para os desafios enfrentados pela sociedade.

Enquanto a disciplina se concentra em aprofundar e dominar um conhecimento específico, a transdisciplinaridade estimula a colaboração e a troca entre disciplinas diferentes, para ampliar nossa compreensão e resolver problemas complexos que não podem ser abordados por uma única disciplina.

Ambas as abordagens têm seus méritos e são essenciais para o progresso do conhecimento humano. A disciplina fornece uma base sólida e especializada que nos permite avançar em áreas específicas, enquanto a transdisciplinaridade nos ajuda a obter perspectivas mais amplas e a encontrar soluções para problemas que requerem uma abordagem holística. Em resumo, a disciplina e a transdisciplinaridade são abordagens complementares que podem coexistir e se beneficiar mutuamente. Enquanto a disciplina nos permite aprofundar e dominar um campo específico, a transdisciplinaridade nos ajuda a obter uma visão ampla e integrada que pode levar a novas descobertas e soluções inovadoras.

Conhecimento e transdisciplinaridade são dois conceitos relacionados à forma como abordamos a construção e a busca de conhecimento.

O conhecimento refere-se ao conjunto de informações, ideias e habilidades adquiridas ao longo do tempo por meio da experiência, estudo e observação. Ele está diretamente relacionado à compreensão e compilação de informações sobre determinado assunto, permitindo uma melhor compreensão dos fenômenos e eventos do mundo.

Já a transdisciplinaridade é uma abordagem que busca superar a fragmentação e a compartimentalização do conhecimento tradicionalmente associado às disciplinas acadêmicas. Ela propõe uma integração entre diferentes áreas do conhecimento, buscando uma compreensão mais holística e global dos problemas e fenômenos que estudamos.

Essa abordagem transdisciplinar favorece o diálogo entre diferentes conhecimentos, permitindo a conexão de disciplinas e perspectivas diferentes, contribuindo para uma análise mais ampla e completa dos temas estudados. Isso é especialmente importante em campos complexos e multifacetados, como as ciências sociais, os estudos ambientais, a saúde pública, entre outros.

A transdisciplinaridade também estimula a colaboração entre especialistas de áreas distintas, promovendo a troca de ideias e o aproveitamento dos pontos fortes de cada campo de estudo. Isso pode levar a uma maior inovação e resolução de problemas de forma mais eficiente e eficaz.

Em resumo, o conhecimento e a transdisciplinaridade estão intimamente relacionados, uma vez que a abordagem transdisciplinar permite uma compreensão e construção do conhecimento mais abrangente e interconectada, favorecendo a busca de soluções e avanços em diferentes áreas.

A integração do conhecimento e a transdisciplinaridade são abordagens que têm como objetivo ampliar a compreensão do mundo complexo em que vivemos, que não pode ser compreendido apenas por meio de uma única disciplina ou perspectiva.

A integração do conhecimento envolve a conexão entre diferentes áreas de estudo, a fim de obter uma visão mais abrangente e holística dos fenômenos. Isso significa buscar conexões e relações entre diferentes disciplinas, reconhecendo que o conhecimento não está fragmentado, mas interconectado.

Já a transdisciplinaridade vai além da integração do conhecimento, pois propõe um diálogo entre diferentes sistemas de conhecimento, como a ciência, a filosofia, a espiritualidade, a arte, entre outros. Ela busca uma compreensão integrada e mais profunda dos problemas e desafios que enfrentamos, reconhecendo que nenhum sistema de conhecimento é suficiente por si só.

Para integrar o conhecimento e promover a transdisciplinaridade, é necessário desenvolver uma postura aberta e flexível, que valorize diferentes perspectivas e promova o diálogo entre elas. Além disso, é importante promover espaços de colaboração, onde especialistas de diferentes áreas possam se encontrar e trocar conhecimentos.

A transdisciplinaridade também requer uma abordagem reflexiva e crítica, que questione pressupostos e paradigmas estabelecidos, e esteja aberta a novos insights e descobertas. É uma abordagem que reconhece a complexidade e a interconexão do mundo, e busca compreender e agir de forma mais consciente e responsável.

Em resumo, integrar o conhecimento e promover a transdisciplinaridade são abordagens que podem enriquecer nossa compreensão do mundo, permitindo-nos enfrentar os desafios complexos que enfrentamos de forma mais eficaz e consciente.

A integração do conhecimento e a transdisciplinaridade são abordagens que buscam aprofundar a compreensão de diferentes áreas e campos de conhecimento, a fim de promover uma visão mais abrangente e holística dos problemas e desafios enfrentados pela sociedade. A colaboração, por sua vez, envolve o trabalho conjunto e participativo de diferentes atores e especialistas, a fim de alcançar resultados mais eficazes e sustentáveis.

Integrar o conhecimento significa reconhecer que os problemas complexos e multifacetados que enfrentamos exigem uma abordagem que transcenda as fronteiras disciplinares. Isso implica em compartilhar e combinar os insights e métodos de diferentes áreas, como ciências naturais, ciências sociais, humanidades e artes, para obter uma compreensão mais completa e robusta das questões em questão.

Ao mesmo tempo, a transdisciplinaridade vai além da multidisciplinaridade ou interdisciplinaridade, ao buscar uma integração verdadeiramente profunda dos diferentes campos de conhecimento. Ela envolve uma abordagem holística, que valoriza a diversidade e a complementaridade das perspectivas disciplinares, e busca superar os limites e fragmentação impostos pelas disciplinas tradicionais.

A colaboração, por sua vez, é fundamental para viabilizar essa integração e transdisciplinaridade. Ela envolve a criação de espaços e processos em que diferentes atores e especialistas (como pesquisadores, profissionais e membros da comunidade) possam colaborar e contribuir de maneira equitativa. Isso significa reconhecer e valorizar a expertise e o conhecimento diferenciado de cada indivíduo ou grupo, e buscar um diálogo construtivo e respeitoso entre eles.

A colaboração também implica em compartilhar recursos, compartilhar créditos e responsabilidades, e trabalhar em conjunto para buscar soluções inovadoras e sustentáveis para os desafios que enfrentamos. Ela pode ser facilitada por meio de abordagens participativas, como a construção coletiva do conhecimento, a incorporação de diferentes perspectivas e a tomada de decisões coletivas.

Em resumo, a integração do conhecimento e a transdisciplinaridade estão intrinsecamente ligadas à colaboração. Ao integrar diferentes campos de conhecimento e envolver ativamente diferentes atores, podemos fortalecer nossa compreensão e nossas ações em relação aos problemas complexos que enfrentamos, promovendo soluções mais abrangentes, criativas e sustentáveis.

Integrar é o ato de unir, combinar ou agregar algo ou alguém a um todo ou grupo. No contexto do conhecimento e da disciplina, isso pode se referir a adquirir e aplicar diferentes áreas de conhecimento em uma disciplina específica, de modo a obter resultados mais abrangentes e efetivos. Por exemplo, um profissional que integra conhecimentos de marketing, finanças e psicologia pode ter uma abordagem mais completa e inovadora em suas estratégias de negócios. A integração do conhecimento também envolve a capacidade de fazer conexões e encontrar relações entre diferentes conceitos, teorias e práticas, permitindo uma compreensão mais profunda e abrangente do assunto em questão. Portanto, integrar o conhecimento em uma disciplina é fundamental para ampliar horizontes, buscar soluções mais criativas e promover um aprendizado mais significativo.

A transdisciplinaridade é um conceito que busca transcender as fronteiras disciplinares tradicionais, promovendo a integração e a interação entre diferentes áreas do conhecimento. Para que isso seja possível, é necessário adotar uma abordagem disciplinada e fundamentada em conhecimentos sólidos.

A disciplina é importante para garantir um rigor metodológico e um domínio profundo dos fundamentos teóricos e práticos de cada disciplina envolvida. Isso implica em um compromisso com o estudo e aprofundamento em cada área específica, a fim de adquirir as habilidades e o conhecimento necessários para participar de forma significativa no diálogo e na colaboração interdisciplinar.

Além disso, a transdisciplinaridade requer a capacidade de integrar os conhecimentos e as metodologias das diferentes disciplinas. Isso envolve uma abertura para novas perspectivas, uma disposição para questionar as abordagens tradicionais e uma busca por soluções inovadoras que transcendam os limites disciplinares.

Dessa forma, a transdisciplinaridade com disciplina, conhecimento e integração requer um equilíbrio entre a profundidade do conhecimento disciplinar e a capacidade de olhar além das fronteiras disciplinares, buscando novas conexões e colaborações. É um convite para uma abordagem mais abrangente e contextualizada do conhecimento, visando uma compreensão mais completa e holística dos fenômenos estudados.

A transdisciplinaridade é um conceito que visa superar as fronteiras disciplinares tradicionais e promover a integração de diferentes áreas do conhecimento na busca por soluções e abordagens mais abrangentes para problemas complexos.

A colaboração é essencial para a transdisciplinaridade, pois envolve a participação ativa e o trabalho conjunto de indivíduos de

diferentes disciplinas. Através da colaboração, os especialistas de diversas áreas podem compartilhar conhecimentos, perspectivas e metodologias, enriquecendo a forma como os problemas são abordados e as soluções são encontradas.

A transdisciplinaridade e a colaboração são inseparáveis e se fortalecem mutuamente.

A colaboração permite que a transdisciplinaridade seja implementada de forma eficaz, enquanto a transdisciplinaridade pode aprimorar a colaboração, incentivando a comunicação entre as áreas e a ampliação da compreensão mútua. Juntas, a transdisciplinaridade e a colaboração promovem uma abordagem holística, inclusiva e inovadora para a produção e aplicação do conhecimento.

A disciplina é essencial para alcançar o sucesso e superar obstáculos. Ela envolve a capacidade de estabelecer metas claras, manter o foco e seguir um plano de ação, mesmo diante das dificuldades.

O conhecimento é fundamental para entender o mundo ao nosso redor e tomar decisões informadas. É através do aprendizado contínuo e da busca por novos conhecimentos que conseguimos nos adaptar às mudanças e enfrentar os desafios com mais confiança.

Integrar é unir diferentes perspectivas e habilidades em prol de um objetivo comum. A colaboração e o trabalho em equipe são essenciais para criar soluções inovadoras, compartilhar conhecimento e possibilitar um crescimento coletivo.

Enfrentar os desafios do mundo demanda resiliência e habilidades de enfrentamento. É preciso estar aberto a novas ideias, aceitar críticas construtivas e buscar soluções criativas para os problemas que surgem.

Em suma a transdisciplinaridade e a disciplina são dois aspectos fundamentais para uma formação educacional completa e eficiente.

A transdisciplinaridade consiste em integrar diferentes áreas do conhecimento, superando as fronteiras das disciplinas tradicionais e promovendo uma abordagem mais abrangente e contextualizada. Isso significa que os estudantes não apenas aprendem os conteúdos específicos de cada disciplina, mas também compreendem como esses conhecimentos se relacionam entre si e com o mundo real.

Para desenvolver a transdisciplinaridade, é necessário repensar a organização curricular, buscando incorporar projetos, atividades e discussões que permitam aos alunos explorarem conexões entre diferentes disciplinas. Além disso, é importante proporcionar um ambiente de aprendizagem colaborativo, onde os estudantes possam trocar conhecimentos e experiências, enriquecendo o aprendizado coletivo.

Já a disciplina é essencial para garantir o bom desempenho acadêmico e o desenvolvimento pessoal dos estudantes. Ela envolve a capacidade de cumprir tarefas e prazos, manter o foco, seguir regras e adotar uma postura responsável diante dos estudos.

Para desenvolver a disciplina, é importante criar rotinas e hábitos de estudo, estabelecer metas claras e realistas, e contar com o apoio e acompanhamento dos professores e da família. É também importante cultivar o autocontrole e a autorregulação, ensinando aos alunos a importância da disciplina para o alcance de objetivos e a superação de desafios.

Portanto, tanto a transdisciplinaridade quanto a disciplina são aspectos essenciais serem desenvolvidos na educação. Promover a interdisciplinaridade contribui para uma aprendizagem mais integrada, significativa e contextualizada, enquanto a disciplina garante a organização, foco e responsabilidade necessários para o sucesso acadêmico e pessoal dos estudantes. uma, a disciplina, o conhecimento, a integração e a colaboração são habilidades fundamentais para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e alcançar o sucesso pessoal e profissional.

CONCLUSÃO

A transdisciplinaridade é um enfoque e uma abordagem inter e multidisciplinar que busca ampliar as fronteiras do conhecimento ao integrar diferentes disciplinas e perspectivas na busca de soluções para problemas complexos. É um campo de estudo e prática que reconhece a interdependência e interconexão entre os diferentes campos e áreas do conhecimento, superando a fragmentação disciplinar e promovendo uma visão integradora do mundo.

A transdisciplinaridade é um conceito que surgiu como uma abordagem complementar à disciplinaridade tradicional, que se baseia na divisão do conhecimento em áreas de estudo específicas.

Enquanto a disciplinaridade se concentra em aprofundar o conhecimento dentro de uma área específica, a transdisciplinaridade busca integrar diferentes campos do conhecimento para uma compreensão mais abrangente e holística de um determinado problema ou questão.

Uma das principais conclusões sobre a transdisciplinaridade é que ela reconhece a complexidade e interconexão inerentes aos problemas e desafios enfrentados pela sociedade atual. Ao integrar diferentes perspectivas e disciplinas, a transdisciplinaridade oferece uma abordagem mais aberta e colaborativa, permitindo uma compreensão mais completa e soluções mais inovadoras.

Além disso, a transdisciplinaridade também enfatiza a importância do diálogo e da colaboração entre diferentes disciplinas e setores da sociedade. Ao trabalhar em conjunto, pesquisadores, profissionais e especialistas de diferentes áreas podem combinar suas habilidades e conhecimentos para abordar problemas de maneira mais eficaz e criar soluções mais abrangentes.

No entanto, é importante notar que a transdisciplinaridade não substitui a disciplinaridade tradicional, mas a complementa. Ambas as abordagens têm suas próprias vantagens e contribuições para o conhecimento. A disciplinaridade fornece a base sólida e aprofundada necessária para se tornar um especialista em um determinado campo, enquanto a transdisciplinaridade amplia a compreensão além das fronteiras disciplinares e permite a abordagem de questões complexas de uma forma mais interdisciplinar.

Em suma, a transdisciplinaridade promove uma integração mais ampla do conhecimento, i o conhecimento só pode ser verdadeiramente compreendido e aplicado quando integrado e abordado de forma transdisciplinar.

O conhecimento isolado em uma única disciplina limita a compreensão e a aplicação prática desse conhecimento. Por exemplo, nas ciências, é comum vermos a fragmentação do conhecimento em diferentes áreas, como biologia, química e física. No entanto, a realidade é muito mais complexa e as interações entre essas disciplinas são inevitáveis.

Ao integrar diferentes disciplinas, podemos obter uma visão mais abrangente e

holística das questões complexas que enfrentamos, possibilitando uma compreensão mais completa e uma solução mais eficaz. A transdisciplinaridade se refere à superação das fronteiras disciplinares, encontrando conexões e pontos de interseção entre diferentes áreas de conhecimento.

Ao adotar uma abordagem transdisciplinar, somos capazes de explorar as interações, as relações e as sinergias entre diferentes disciplinas, levando a uma compreensão mais profunda e a soluções mais inovadoras para os problemas complexos de nosso tempo.

Portanto, a conclusão é que o conhecimento deve ser integrado e abordado de forma transdisciplinar para que possamos obter uma compreensão mais rica e completa das questões que enfrentamos e, assim, encontrar soluções mais eficazes e sustentáveis.

Incentivando o diálogo e a colaboração entre disciplinas diferentes. Essa abordagem oferece a oportunidade de uma compreensão mais abrangente dos problemas e desafios enfrentados pela sociedade, contribuindo para soluções mais inovadoras e eficazes.

A transdisciplinaridade é uma abordagem que busca superar as fronteiras tradicionais entre disciplinas e integrar conhecimentos de diferentes áreas para compreender de forma mais ampla e holística os fenômenos e problemas complexos.

Em vez de analisar um determinado tema apenas dentro dos limites de uma única disciplina, a transdisciplinaridade busca promover a colaboração e a integração entre diferentes disciplinas, enriquecendo o conhecimento e possibilitando uma visão mais completa e integrada dos problemas.

A conclusão da transdisciplinaridade é, portanto, a necessidade de superar as limitações impostas pela fragmentação do conhecimento em disciplinas específicas e fomentar a colaboração entre elas. Através dessa abordagem, é possível integrar diferentes perspectivas, metodologias e conhecimentos, chegando a uma visão mais abrangente e aprofundada dos fenômenos estudados. Isso permite uma melhor compreensão da complexidade presente nas questões contemporâneas e ajuda a encontrar soluções mais eficientes e sustentáveis.

De transdisciplinaridade é que ela representa uma abordagem de integração e colaboração entre diferentes disciplinas e áreas do conhecimento. A transdisciplinaridade busca superar os limites e fronteiras entre as disciplinas, promovendo uma visão mais complexa e holística do mundo. Isso permite uma compreensão mais abrangente e integrada dos fenômenos e problemas, assim como oferece soluções mais abrangentes e eficazes. Além disso, a transdisciplinaridade incentiva a colaboração e o diálogo entre os diversos campos do conhecimento, favorecendo a troca de experiências, a cooperação e a criação de novos saberes. Portanto, a transdisciplinaridade se apresenta como uma abordagem fundamental para enfrentar os desafios complexos e interdisciplinares da sociedade contemporânea.

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.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial a União, Brasília, 16 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos Temas Contemporâneos Transversais, ética/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS NA BNCC,

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contempor aneos.pdf.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da

União, Brasília, 28 de abril de 1999. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm>.

BRASIL. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o estatuto do idoso e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 3 de outubro de 2003.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Afro-brasileira.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Indígena". Diário Oficial da União,

Brasília, 11 de março de 2008. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>.

BRASIL. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Na-

cional de Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/cciviL_03/_Ato2007 2010/2009/Decreto/D7037.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.

Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012, Seção

1, p. 48. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf>. 25

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de junho de 2012, Seção 1, p. 70. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf>. da XXXV. BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448- pdf&Itemid=30192>. DICEI, 2013. Disponível em: diretrizes-curiculares--nacionais-2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. MEC, 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em <http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/downloadda-bncc/>. da BNCC.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: Orientações para o processo de implementação MEC, Brasília, content/uploads/2018/04/guia_BNC_2018_online_v7.pdf>. D

TRANSTORNO BORDERLINE E O PAPEL DA PEDAGOGIA

ROSIMEIRE DE SENE PINTOR

RESUMO

O transtorno borderline é caracterizado por súbitas mudanças de humor, impulsividade, medo de abando, confusão com a autoimagem, se trata de um transtorno psiquiátrico grave, que deve ser devidamente tratado. A adolescência é uma fase comum para a descoberta da doença, sendo assim muitas vezes é importante que o suporte em ambiente escolar possa ser corretamente prestado e o pedagogo é fundamental nesse processo. O objetivo desse estudo é apresentar como o pedagogo pode auxiliar àqueles que possuem o transtorno borderline, inclusive evitando a evasão escolar que é considerada alta nesses casos. A metodologia utilizada é a revisão bibliográfica e exploratória em artigos científicos de credibilidade dos últimos quinze anos, que possuam conteúdo relevante ao tema. Como resultados busca-se demonstrar como o trabalho do pedagogo pode auxiliar a convivência escolar com pessoas que possuem esses transtornos, bem como auxiliar os mesmos a receberem o tratamento apropriado. Conclui-se que o apoio pedagógico àqueles que possuem o transtorno borderline é fundamental para o seu bom desempenho escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Borderline; Pedagogia; Apoio; Transtorno.

ABSTRACT: Borderline disorder is characterized by sudden mood swings, impulsivity, fear of abandonment, confusion with self-image, it is a serious psychiatric disorder, which must be properly treated. Adolescence is a common phase for the discovery of the disease, so it is often important that support in the school environment can be correctly provided, and the pedagogue is fundamental in this process. The objective of this study is to present how the pedagogue can help those who have the borderline disorder, including avoiding school dropout, which is considered high in these cases. The methodology used is the bibliographic and exploratory review of credible scientific articles from the last fifteen years, which have relevant content to the theme. As a result, we seek to demonstrate how the work of the pedagogue can help the school coexistence with people who have these disorders, as well as help them to receive the appropriate treatment. It is concluded that the pedagogical support for those who have the borderline disorder is essential for their good school performance.

KEY WORDS: Borderline. Pedagogy. Support. Disorder.

INTRODUÇÃO

O transtorno borderline ou transtorno de personalidade limítrofe é caracterizado por humor, comportamento e relacionamentos instáveis. O seu tratamento necessita de apoio de especialistas, mas também é de vital importância que a pessoa que sofre desse transtorno possa ser acolhida corretamente no ambiente em que está.

A representatividade do transtorno é alta, visto que acomete cerca de 2% da população, sendo 75% desse total de mulheres, mas por outro lado, quanto acomete os homens acaba por demonstrar sintomas mais graves e também os mesmos acabam por ser mais violentos. (WAROL et.al, 2022).

Como a adolescência é uma das fases em que o transtorno é mais amplamente detectado, muitos daqueles que sofrem desse mal se encontram em idade escolar, sendo necessário que os profissionais que o cercam estejam preparados para auxiliá-los. A justificativa desse estudo se dá pela representatividade do número de adolescentes com esse transtorno e a necessidade de integrá-los de uma melhor maneira com o intuito de evitar a evasão escolar.

Com base nessas premissas o estudo que será apresentado a seguir busca responder a seguinte pergunta problema: Qual a importância do apoio pedagógico na inclusão escolar do aluno com transtorno borderline?

O estudo visa analisar como o apoio pedagógico pode ser um diferencial para identificar corretamente o transtorno, indicar o tratamento correto e acompanhar esses alunos para que possam ter um bom aproveitamento escolar e não desistam de terminar os seus estudos.

Espera-se também apresentar as principais características e tratamentos do transtorno e como o pedagogo pode auxiliar nesse processo de inclusão e aproveitamento escolar.

O tipo de pesquisa realizada neste trabalho foi uma Revisão de Literatura, no qual foi realizada uma consulta a livros, dissertações e por artigos científicos selecionados através de busca em livros, artigos, periódicos e demais conteúdos relevantes ao tema.

COMPREENDENDO MELHOR A RESPEITO DO TRASNTORNO BORDERLINE

O transtorno da personalidade borderline é considerado “um padrão desadaptativo de personalidade”, muitas vezes está associado a elevados índices de suicídio e transtornos mentais Co mórbidos, a instabili-

dade mental é constante nesses casos, o que desgasta os indivíduos, seus familiares e a sociedade de forma geral. Muitas vezes é difícil detectar o transtorno, sendo que o melhor caminho para tal tende a ser detectar fatores de risco percursores a esse transtorno o que facilita o diagnóstico precoce.

(NUNES, 2015).

Diversos casos do transtorno foram desenvolvidos por conta de grandes estresses ocorridos durante a primeira infância como abusos, negligência, brigas, separações, perda de algum parente próximo, entre outras questões.

Também existem alguns casos que é verificado também uma pré-disposição genética para adquirir a doença, estima-se que quando há grau de parentesco de primeiro grau com pessoas que possuem o transtorno de borderline, são até 5 vezes mais propensos a adquirir a doença do que o restante da população. (ARAGUAIA).

Outro motivo que pode levar ao transtorno são alterações cerebrais nas funções que regulam as emoções e comportamentos no cérebro, observa-se que essas partes em quem possui o transtorno são muitas vezes menores. Apesar de não comprovada que essas alterações sejam realmente uma das causas, verifica-se que as mesmas realmente existem em quem tem o transtorno. (CAMARA, SILVA; 2016).

Segundo o Manual diagnóstico e estatístico dos transtornos mentais (DSM-V)[1], o transtorno de personalidade borderline ou Transtorno Limite da Personalidade (TLP) se atribui àquelas pessoas que executam ações impulsivas com um estado de humor instável, mínima capacidade de planejamento e acessos de raiva com um mínimo controle de si mesmos. (GARCIA, 2022).

O transtorno da personalidade borderline é considerado "um padrão desadaptativo de personalidade", muitas vezes está associado a elevados índices de suicídio e transtornos mentais Co mórbidos, a instabilidade mental é constante nesses casos, o que desgasta os indivíduos, seus familiares e a sociedade de forma geral. Muitas vezes é difícil detectar o transtorno, sendo que o melhor caminho para tal tende a ser detectar fatores de risco percursores a esse transtorno o que facilita o diagnóstico precoce. (NUNES, 2015). O transtorno pode ser dividido em quatro tipos:

Borderline desencorajado: Se sentem em constante perigo e vulneráveis, são submissos e tendem a se isolar.

Borderline petulante: a pessoa que possui esse transtorno pode ter um comportamento passivo-agressivo, impaciente, inquieto, teimoso, desafiante, pessimista e rancoroso.

Borderline impulsivo: "Tendem a ser caprichosos, superficiais, distraídos, indecisos, frenéticos e sedutores. No entanto, quando são deixados de lado, se tornam sombrios e irritáveis."

Borderline Autodestrutivo: são caracterizados pelo mal humor e conformismo. Sua raiva é auto-punitiva, com comportamentos masoquistas ou depressivos.

(ZENKLUB, 2020).

O transtorno é caracterizado por uma impulsividade em grau intenso com padrão difuso e uma alta instabilidade nas relações interpessoais, são caracterizados como dramáticos, emotivos ou erráticos e também lidam com uma distorção de sua autoimagem. (SOUZA SSC e AS, 2019).

Melo et.al 2021 ressalta que o TPB é um dos transtornos mais complexos de serem diagnosticados e de ser tratados, pois por muitas vezes o comportamento é confundido com uma espécie de perversidade e não exatamente um transtorno psicológico e quanto mais tarde o diagnóstico, mais difícil o tratamento.

O diagnóstico correto normalmente ocorre por profissionais de saúde especializados como psicólogos e psiquiatras, através dos questionamentos realizados da forma correta e também através da análise do histórico familiar do paciente (ZENKLUB, 2020).

As pessoas que possuem o transtorno tendem a idealizar e exigir demais daqueles que a cercam e que estimam e quando as mesmas acabam por se sentir negligenciadas ou abandonadas sentem medo intenso ou raiva. Para alguns autores é uma personalidade ponte entre a imatura ou primitiva. Há uma certa união entre a psicose e a neurose. (NUNES, 2019).

Segundo Garcia (2022), um outro sintoma comum é que pessoas como transtorno tendem a praticar comportamentos de risco como dirigir de forma perigosa, esbanjar, não controlar o dinheiro; demonstração de sarcasmo extremo; tendência ao suicídio, sendo que entre 8-10% dos casos o mesmo acaba por ser consumado; possível aparecimento de sintomas como a ideação paranoide; mal rendimento profissional ou escolar devido a instabilidade.

A disfunção característica do borderline é caracterizada com uma sensibilização excessiva, de não enxergar algumas situações como elas realmente são, levando ao

"exagerado" sentimento de abandono e a distorção da sua própria autoimagem. (ROSA; ZATTI, BALDISSERA, 2015).

Apesar das características de um indivíduo com o transtorno para o outro variarem, existem alguns padrões a serem observados. A figura a seguir resume as principais emoções e comportamentos de pessoas que possuem o transtorno.

Figura 1: O que é borderline



Fonte: GARCIA, 2022.

Borderline é uma palavra de origem inglesa que tem como tradução o termo limítrofe, o que faz bastante sentido visto que as pessoas com o transtorno acabam por viver no limite das suas emoções, tendo frequentes ataques de ansiedade, fúria e choro, que afetam tudo ao seu redor. (FINKLER DC et.al, 2017).

Após os ataques de raiva, quando recobram ao estado de consciência tendem a se sentir envergonhados com a situação. Sabem também demonstrar empatia, mas na maioria dos casos o fazem quando percebem a possibilidade de serem recompensados de alguma maneira. (ARAGUAIA).

O que difere o transtorno do transtorno bipolar é que as mudanças de humor dos que o possuem são muito mais súbitas e frequentes, por mais que tenham questões similares, é necessário reconhecer os sintomas que são diferentes dos demais transtornos.

Nunes (2019) ressalta que é comum também encontrar nesses indivíduos uma tendência a autossabotagem, sendo assim muitas vezes acabam por desistir de algo, mesmo quando estão muito perto de conseguir os seus objetivos, e esse traço acaba por ser um fator importante de evasão escolar.

Quanto ao tratamento as recomendações são as mesmas que são passadas para os demais transtornos de personalidade e muitas vezes se demonstram eficazes. O principal tratamento recomendado é a psicoterapia, sendo que a terapia cognitivo comportamental é de maior eficácia e pode ser dividida de dois modos:

Terapia dialética comportamental de Marsh Linehan: baseada na solução de problemas, mudando o padrão básico de resposta, e o treinamento de habilidades sociais e emocionais.

Terapia de esquemas de Jefrey Young: baseada na existência de esquemas desadaptativos. É uma terapia integradora de diversos modelos. (GARCIA, 2022).

O tratamento com base na psicoterapia auxilia o paciente a trabalhar o seu autoconhecimento, o que auxilia a pessoas com transtorno a lidarem de melhor maneira com os seus conflitos, o que melhora a intensidade das instabilidades, comorbidades e faz com que as recaídas reduzam as suas possibilidades. (CASTRO et. Al, 2020).

A terapia cognitiva-comportamental foca na desregulação emocional e na falta de habilidades sociais que engloba sessões individuais e em grupo com terapeutas especializados, que podem dar conselhos quando necessário. Podem ser utilizados também os STEPPS (Sistemas de treinamento para previsibilidade emocional e resolução de problemas), que é feito em sessões semanais em grupo durante 20 semanas, com o estímulo de construir uma rede de proteção e trabalhar as habilidades de interação social. (ZIMMERMAN, 2021).

Além da terapia cognitiva-comportamental, outras terapias podem ajudar, como a terapia comportamental dialética (que tem como base o conceito de consciência plena) e a terapia familiar ou matrimonial. (CAMARA, SILVA; 2016).

Seguindo a linha de pensamentos de Cordiolli (2019) para que haja uma efetividade no tratamento deve haver um foco em uma sequência de comportamentos, sendo que em primeiro lugar devem ser observados e tratados os comportamentos que ameaçam a vida, em seguida aqueles que interferem na terapia, depois os que prejudicam a qualidade de vida e por fim na aquisição de habilidade de controle.

Também é utilizado o tratamento farmacológico com o uso de estabilizadores do estado de humor, antidepressivos, antipsicóticos, ansiolíticos e eutimizantes. Estes são recomendados de acordo com os sintomas apresentados por cada paciente e o grau de gravidade. (GARCIA, 2022).

Diferentes classes de fármacos psicoativos, tais quais antipsicóticos, estabilizadores de humor, antidepressivos além da suplementação dietética são utilizadas no tratamento de pacientes com TPB. Estabilizadores do humor (topiramato, valproato e lamotrigina), antipsicóticos de segunda geração (olanzapina e aripiprazol) e ácidos graxos e ômega 3 são úteis no tratamento de sintomas afetivos e do descontrole impulsivo comportamental dos portadores do transtorno. Quanto aos antidepressivos, há discreta evidência de que os ISRSs (inibidor seletivo de recaptação de serotonina) possam ter algum papel na diminuição da gravidade de sintomas de humor e ansiosos, principalmente em indivíduos com um transtorno afetivo concomitante. No entanto o real efeito dos antidepressivos nos comportamentos impulsivos ainda não está completamente elucidado (SHIOZAWA P, 2020). (WAROL, 2020, p.6).

Tecnicamente o transtorno não possui cura, porém com o tratamento correto a qualidade de vida de quem sofre com o transtorno pode ser melhorada significativamente, com a diminuição das alterações de humor e não piorando sintomas que podem levar ao suicídio e outras consequências mais graves.

CONVÍVIO ESCOLAR COM PESSOAS COM O TRANSTORNO BORDERLINE E O PAPEL DA PEDAGOGIA

A escola é um ambiente de formação do estudante, sendo assim, muitas vezes quando no ambiente familiar falta o apoio estrutural é na escola que o indivíduo encontra um ambiente seguro, onde pode muitas vezes expor os seus medos e frustrações. Por outro lado, quando não encontra o apoio adequado o estudante que já possui necessidades especiais acaba por encontrar um ambiente ainda mais hostil, e suas dificuldades muitas vezes até o fazem desistir dos estudos.

O profissional de pedagogia é vital na tarefa de auxiliar os alunos a completarem os seus estudos da melhor forma possível, inclusive na comunicação com os familiares que é fundamental para o tratamento da doença, entre as suas funções estão:

-Participar Proposta pedagógica da escola

Elaborar um PLANO DE TRABALHO DOCENTE (PTD)

Zelar Aprendizagem dos alunos

Elaborar estratégias para os alunos de menor rendimento

Ministrar aulas nos dias letivos estabelecidos pela escola

Participar do Planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional

Articular-se com as famílias dos alunos e a comunidade (LDB 9394/96, o artigo 64)

Estudos apontam que alunos com transtorno Borderline acabam por ter uma maior dificuldade de aprendizado generalizadas, que possui pouca atenção, sendo uma população escolar que acaba sendo negligenciada, mal diagnosticada e pouco reconhecida. (DIAS; ALBUQUERQUE, 2017).

Esses fatores fazem com que os alunos acabam por se sentir desmotivados a estudar o que acaba resultando em absenteísmo, repetências e abandono escolar, ressaltando a importância de uma atenção maior a essa parcela da população pedagógica.

Segundo Costa, Figueiredo e Ribeiro (2013), o objetivo da escola não deve ser apenas um lugar onde se produz educação e conhecimento de forma eficaz, mas um lugar onde exista interesse e que haja saúde de todos os seus membros. A educação em saúde na escola dar-se mediante o processo em que a busca é colaborar na formação de um pensamento crítico do estudante, que tenha como resultado a aquisição de práticas que visem promover, manter e recuperar a própria saúde. (APUD SILVA, SOUSA & KUSANO, 2019, p.135).

Devido à instabilidade emocional não é fácil conviver com pessoas que possuem o Transtorno de Borderline, sendo a adolescência uma fase de descoberta da doença e também uma das fases mais complexas em relação a descobertas de emoções na fase escolar, sendo que as atitudes dos colegas podem trazer um impacto ainda maior para os sintomas.

Um fator importante para a preocupação pedagógica com os alunos que possuem o transtorno de borderline é relacionada a evasão escolar, visto que os resultados ruins causados pela instabilidade emocional acabam por desmotivar esses alunos. (DSM-V, 2014). A dificuldade de concentração e aprendizagem desses alunos é algo que o professor e pedagogo devem se atentar para que o problema não venha a se agravar, bem como comportamentos diferentes do cotidiano.

O papel do pedagogo é fundamental no momento de identificar os transtornos, pois muitas vezes através do preparo e atenção correta é o primeiro a observar possíveis sintomas e encaminhar o aluno para os profissionais que são habilitados para prestar o auxílio correto. (SILVEIRA; CASTRO; TASSINARI, 2019).

Aponta-se também que a falta de preparo para enfrentar situações como a borderline pode ser um fator de maior estresse para lidar com as instabilidades emocionais dos alunos, e esse despreparo pode dificultar o encaminhamento correto desses alunos para a ajuda correta. (SOARES et. Al. 2014).

Muitos profissionais possuem pouco ou nenhum conhecimento a respeito do tema, sendo assim, quando se veem frente a esse tipo de situação acabam por se sentir inseguros, o que os levam a demorar mais para realizar o encaminhamento correto do aluno ao tratamento adequado.

Os professores por estarem mais próximos dos alunos acabam por perceber mais cedo os sintomas relacionados ao transtorno e encaminhar para o apoio psicológico correto, para reduzir casos como os de automutilação que são comuns nos pacientes que possuem o transtorno borderline. (COSTA, 2020).

Atualmente, os estudos demonstram que os problemas mentais no ambiente escolar têm tomado uma proporção preocupante, pois adolescentes e jovens, tanto do sexo feminino quanto do masculino, são afetados por transtornos mentais e demonstram com

maior frequência um baixo rendimento escolar. Diferente do que é esperado, isso se dá por motivos de envolvimento com problemas legais, evasão escolar e estudantes com algum tipo de dificuldade emocional (SOUZA, FERNANDES, & MARTINS, 2013, apud SILVA ET AL, 2019, p.137)

É importante que o profissional de pedagogia esteja preparado a aprender a lidar com as diferenças existentes na sala, partindo do princípio que há uma troca de conhecimentos entre professores e alunos, sendo que "o professor aprende com o aluno, ao pesquisar a sua realidade, seu desenvolvimento cognitivo afetivo). (VERDUM 2013 apud SILVA, 2021, p.3).

Uma boa técnica para auxiliar os alunos que iniciam um quadro inicial de borderline é promover momentos de conversa e integração entre os alunos e favorecer o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, bem como trabalhar temas relacionados a saúde mental, para que todos os envolvidos possam ter a informação correta e até mesmo empatia em certos casos. (SOMOS EDUCAÇÃO, 2020).

Faz-se necessário após a identificação dos sintomas, a criação de um planejamento estratégico para que o aluno diagnosticado possa acompanhar o conteúdo pedagógico de maneira correta, mesmo se tiver que se ausentar algumas vezes por conta de consultas ou outras necessidades do tratamento.

Arcossi (2015) ressalta que é importante voltar uma atenção psicossocial para os alunos que sofrem com o transtorno, dessa forma melhor investigando os problemas relacionados a doença e oferecendo melhores opções de tratamento para a mesma. Quando o aluno se sente mais isolado na escola, os agravos psicológicos podem ser ainda maiores.

Sugere-se que professores e pedagogos trabalhem em parceria para a criação e realização de atividades integrativas para os alunos que possuem o transtorno, para melhor adequar o senso de pertencimento que acaba sendo prejudicado com a doença. (LOPEZ; FERRAZ, 2021).

A equipe pedagógica deve criar estratégias relacionadas a redução dos índices de evasão escolar, como acompanhar a assiduidade desses alunos, realizar conversas com os seus familiares, verificar possíveis atividades de apoio enquanto o aluno com o transtorno continua com o seu tratamento.

É necessário que para o processo de aprendizagem obter o sucesso almejado o professor/pedagogo possa criar vínculos e o mesmo possa conhecer a fundo as necessidades de cada aluno. (SANTOS; BASTOS; OLIVEIRA; 2020).

Também é importante a conscientização dos alunos a respeito do tema, visto que isso auxilia na compreensão, convivência e até mesmo para que os que possuem o transtorno possam buscar o auxílio correto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O transtorno borderline é identificado com frequência durante a adolescência, que por si já se trata de uma fase complexa de descoberta de emoções, como visto no decorrer do trabalho, quando não devidamente tratado, o transtorno pode levar a consequências graves, sendo que a maior delas é o suicídio.

Os educadores, pelo grande convívio escolar, muitas vezes são os primeiros a identificar sintomas comuns como a instabilidade emocional, e pode salvar vidas ao encaminhar para o tratamento correto logo no início dos sintomas e até mesmo identificar as raízes do problema, como nos casos dos traumas familiares.

Para que o pedagogo possa agir corretamente nesses casos, ressalta-se a importância da qualificação e da conscientização acerca do transtorno, sendo que é vital saber identificar os sintomas e saber as corretas formas de abordagem e realizar o encaminhamento correto para os profissionais de saúde que possam aplicar os tratamentos necessários em cada caso.

Práticas pedagógicas como as rodas de conversa, atividades inclusivas que esclareçam a respeito do tema, são essenciais não somente para auxiliar quem sofre com o transtorno, mas também aqueles que convivem com os mesmos para conseguirem agir com empatia, mesmo diante das situações delicadas e auxiliar a reduzir os sintomas de abandono que o Borderline costuma trazer.

Verifica-se que o estudo não se esgota com esse artigo devido a relevância do tema na atualidade e a carência de material científico a respeito do tema que possa auxiliar o pedagogo a melhor constatar os casos desde o início e auxiliar os que possuem o transtorno.

Conclui-se que o pedagogo quando bem-preparado é fundamental para identificar os alunos que possuem o transtorno e os encaminhar para o tratamento adequado, bem como proporcionar ao estudante um ambiente escolar seguro para que possa ser evitada a evasão escolar.

REFERÊNCIAS

ACCORSI, M.P. Atenção Psicossocial no Ambiente Universitário: um estudo sobre a realidade dos estudantes de graduação na Universidade Federal de Santa Catarina. Universidad Federal de Santa Catarina: 2015.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, (2014). Manual diagnóstico y estadísti-

co de los trastornos mentales DSM – 5. Madrid, España. Editorial médica panamericana.

ARAGUAIA, Mariana. Transtorno de personalidade Borderline; Brasil Escola. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/doencas/transtorno-personalidadeborderline.htm. Acesso em 12 de março de 2023.

CÂMARA, Fernando Portela; SILVA, Antônio Geraldo da. Transtorno de Personalidade Borderline (Limítrofe). Disponível em: h

ttps://portal.secad.artmed.com.br/artigo/transtorno-de-personalidade-borderlinelimitrofe?psafe_param=1&utm_term&utm_campaign=SCD%20-%20DSA%20%20Portal&utm_source=adwords&utm_medium=ppc&hsa_acc=8683439976&hsa_cam

=1787880431 7&hsa_grp=139925319016&hsa_ad=650971566127&hsa_src=g&hsa_tgt =dsa-

1708230497412&hsa_kw&hsa_mt&hsa_net=adwords&hsa_ver=3&gclid=Cj0KCQjwwtW

gBhDhARIsAEMcxeBL8fEofoAc44GxqUSQzlVsAkesl2YUAn6wIrFoCcRvuCkluUoZYUaArXfEALw_wcB. Acesso em 10 de março de 2023.

CASTRO FCA, et al. O uso de métodos empíricos para formulação de caso: a contribuição do CCRT na avaliação de uma paciente borderline. Rev. bras. psicoter.,2020.

COSTA, Ana Gabriela Cavalcante Pereira Santos. Foco no aprendiz: orientação sobre o comportamento borderline para estudantes e professores do ensino médio. 2020.

Disponível em:

https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conapesc/2019/TRABALHO_EV126_MD 1_SA13_ID638_31072019185049.pdf.Acesso em 12 de março de 2023.

CORDIOLI, Aristides Volpato; GREVET, Eugenio Horácio. Psicoterapias: Abordagens atuais. Porto Alegre: 2019.

DIAS, A. Água; ALBUQUERQUE, C. P. Quem são os alunos com Funcionamento Intelectual Borderline. 2017. Revista Portuguesa de Pedagogia. Disponível em: https://doi.org/10.14195/1647-8614_51-1_2. Acesso em 01 de março de 2023.

DSM-V. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artmed; 2014.

FINKLER DC, et al. Transtorno de personalidade borderline: Estudos brasileiros e considerações sobre a DBT. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, 2017.

GARCIA, Andrea Fernandez. O que é borderline: causas, sintomas e tratamento do transtorno. 2022. Disponível em: https://br.psicologia-online.com/o-que-e-borderlinecausas-sintomas-e-tratamento-do-transtorno-1053.html. Acesso em 01 de março de 2023.

LOPEZ, Anália Carina Pereira; FERRAZ, Rita de Cassia Souza Nascimento. Transtorno de Personalidade Borderline: narrativa de uma vivência acadêmica do ensino superior. 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br. Acesso em 12 de março de 2023.

MELO HP, et al. Caracterização do transtorno de personalidade Borderline: Uma revisão de literatura. Research, Society and Development, 2021.

NUNES, Fábio Luiz; REZENDE, Helga Alessandra de; SILVA, Renata Saldanha; ALVES, Marcela Mansur. Eventos traumáticos na infância, impulsividade e transtorno da personalidade borderline. 2015. Disponível em: https: pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872015000200002. Acesso em 01 de março de 2023.

ROSA, Elisio; ZATTI, Cassio Adriano; BALDISSERA, Rúbia. Personalidade Borderline e as dificuldades de tratamento. 2015. Disponível em: https://www.mastereditora.com.br/download-861. Acesso em 12 de março de 2023.

SANTOS, Cássia Ramos dos; BASTOS, Regiane Gonçalves; OLIVEIRA, Veronica Heloisa de. Desafios da Gestão contra a evasão escolar nas escolas públicas. Cadernos da Pedagogia: 2020. Disponível em https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br. Acesso em 12 de março de 2023.

SILVA, Gabriel Veloso da et al. Promoção de saúde mental para adolescente em uma escola de ensino médio-Um relato de experiência. Revista do NUFEN, v. 11, n. 2, p. 133-148, 2019.

SILVA, Patrícia Amorim da. Prática pedagógica entre os docentes. 2021. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/pedagogica-dos-docentes. Acesso em 18 de março de 2023.

SILVEIRA, Daiane Antônio da; CASTRO, Loislan Soares de; TASSINARI, Ana Maria. O papel do pedagogo frente aos transtornos de aprendizagem. 2019. Disponível em: https://web-api-claretiano-edu-

br.s3.amazonaws.com/cms/biblioteca/revistas/edicoes.pdf. Acesso em 12 de março de 2023.

SOARES, Amanda Gonçalves Simões et.al. Percepção de professores de escola pública sobre saúde mental. Revista de Saúde Pública: 2014.

SOMOS EDUCAÇÃO. Saiba a impor-

tância de falar sobre saúde mental na educação.

2020. Disponível em: https://blog.elevaplataforma.com.br/saude-mental-na-escola/. Acesso em 05 de março de 2023.

SOUZA SSC, CORRÊA AS. Da Terapia cognitiva comportamental à terapia de esquemas para o transtorno da personalidade borderline. Disciplinarum Scientia. Série: Ciências da Saúde, 2019; 20 (2): 439 -446.

VERDUM, Priscila. Práticas Pedagógicas: o que é? O que envolve? Revista da Pontifícia Universidade Católica. (PUC). Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2013.

ZENKLUB. Transtorno de Personalidade Borderline: o que é e como identificar. 2020. Disponível em: https://zenklub.com.br/blog/transtornos/borderline/. Acesso em 05 de março de 2023.

ZIMMERMAN, Mark. Transtorno de Borderline. 2021. Disponível em:

ttps://www.msdmanuals.com/pt-br/profissional/transtornos-psiquiátricos/transtornos-depersonalidade/transtorno-de-personalidade-borderline-tpb. Acesso em 01 de março de 2023.

WAROL P. H.A., CERQUEIRA J.P.F.; FONSECA T.S. de P.; GOMES D.S.; SOUSA M. R. De; SIQUEIRA E.C. d. Uma análise acerca das características do transtorno de personalidade borderline: revisão de literatura. 2022.Revista eletrônica Acervo Saúde: 2022. Disponível em https://doi.org/10.25248/reas.e9871.2022. Acesso em 01 de março de 2023.

INFÂNCIA E APRENDIZAGEM

SANDRA IZABEL ADÃO SALVIANO

RESUMO

A infância é uma fase primordial para o desenvolvimento global, pois nesse período chamado primeira infância, as crianças têm a possibilidade de construir e compartilhar conhecimentos a partir das experiências que vivenciam, é importante destacar que os percursos vividos pelas crianças influem em todo processo de aprendizagem. Na infância as potencialidades das crianças se ampliam à medida que vivem experiências que sejam organizadas e apoiadas com intencionalidade e que ao mesmo tempo sejam desafiadoras e contemplem suas inteirezas. Nesse caminhar o ambiente escolar por ser rico em interações e possibilidades instigam percursos de aprendizagens significativas norteadas pelo brincar, pelas interações, pela observação e escuta. Com base na multiplicidade de experiências que vivenciam cotidianamente as crianças vão construindo e compartilhando olhares, saberes e fazeres desenvolvendo-se integralmente em um movimento de experiência, experimento permeado por contextos lúdicos interativos. Nesse percurso o planejamento e a organização de tempos, espaços e materiais tecem caminhos para uma educação das possibilidades, potencializam as aprendizagens e contribuindo com o desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Infância, Criança e Aprendizagem.

ABSTRACT: Childhood is a fundamental phase for global development, because in this period called early childhood, children have the possibility of building and sharing knowledge based on the experiences they have. It is important to highlight that the paths children take influence the entire learning process. In childhood, children's potential expands as they experience experiences that are organized and supported with intentionality and that are at the same time challenging and contemplate their entirety. Along this path, the school environment, being rich in interactions and possibilities, instigates meaningful learning paths guided by playing, interactions, observation and listening. Based on the multiplicity of experiences they experience on a daily basis, children build and share views, knowledge and practices, developing fully in a movement of experience, an experiment permeated by interactive playful contexts. Along this path, the planning and organization of times, spaces and materials create paths for an education in possibilities, enhancing learning and contributing to integral development.

Keywords: Childhood, Children; Learning.

INTRODUÇÃO

A infância é a fase do encantamento; da descoberta; das brincadeiras; da diversão; da experiência e do experimento, as experiências as quais as crianças vivenciam na infância interferem diretamente em seu desenvolvimento, tanto enquanto criança, quanto na idade adulta. Nessa fase, cada estímulo tem impacto na formação das conexões entre os neurônios e na formação do cérebro e desenvolvimento das capacidades e habilidades.

Diversas mudanças que ocorrem no desenvolvimento da criança ao longo dos anos, tanto do ponto de vista físico como cognitivo e psicológico, nesse percurso o desenvolvimento vai depender do conjunto de experiências, aprendizados e elementos aos quais uma criança é exposta logo, boas experiências. Nesse percurso boas experiências potencializam as aprendizagens, pois, favorecem o amplo desenvolvimento.

A infância é uma etapa fundamental na vida da criança para que ela se desenvolva significativamente, o lúdico é parte integrante dessa etapa, pois por meio dele a criança descobre o mundo, pensa e age sobre ele de maneira divertida e prazerosa. Através da brincadeira a criança aprende com mais facilidade e de forma mais prazerosa. Atribui e constrói sentido em meio ao que vivencia se tornando protagonista de suas aprendizagens, olhares, saberes e fazeres.

A trajetória que rege tanto a concepção de infância, quanto de educação infantil perpassam transformações sociais, culturais e pedagógicas, tais transformações trouxeram e ainda trazem implicações na prática pedagógica, veremos como historicamente as concepções, olhares, saberes e fazeres acabam por impactar e interferir diretamente no desenvolvimento.

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, desse modo as análises presentes nesse artigo mostram a infância e aprendizagem com indissociáveis, destacando a contribuição das ações promovidas nas escolas de educação infantil para o desenvolvimento integral das crianças.

DESENVOLVIMENTO

A infância é uma fase rica em aprendizagens, pois na primeira infância, bebês e crianças aprendem de maneira muito rápida e efetiva por meio das experiências que

vivenciam. Elas interagem com o meio, com tudo ao seu redor, enquanto vivem e convivem, logo, absorvem todo tipo de informação, emoções e experiências as quais são expostas. É por isso que, mesmo que elas não compreendam claramente determinadas informações ou situações, os sentimentos e palavras ali inseridos serão incorporados.

"A infância é, portanto, a aprendizagem necessária à idade adulta.

Estudar na infância somente o crescimento, o desenvolvimento das funções, sem considerar o brinquedo, seria negligenciar esse impulso irresistível pelo qual a criança modela sua própria estátua. (CHATEAU, 1954, p.14)."

Nessa fase as experiências interferem positivamente ou negativamente nas aprendizagens, consequentemente o que os bebês e crianças aprendem no início da vida e decorrer dos anos tem impactos profundos no futuro. Sendo assim, crescer em um ambiente cercado de segurança, afetividade, interação, saúde, boa alimentação e estímulos positivos é imprescindível para o desenvolvimento integral.

Nesse percurso a boa relação emocional tem grande impacto, de modo que ao confiar no adulto, à criança aprende a regular suas emoções, explorar o mundo com confiança e se comunicar. Desse modo é preciso considerar a importância da segurança emocional que o olhar carinhoso, sensível, atento e apurado transmitem, pois, crianças apoiadas têm mais chances de serem adultos positivos e seguros.

Na infância as ações voltadas ao cuidar e educar também são indissociáveis proporcionando a formação de vínculos mais fortes e seguros. Tais ações acompanhadas do acolhimento permanente, dos gestos ternos e cuidados, do respeito às inteirezas e individualidades das crianças contribuem para o desenvolvimento integral, para uma educação das sensibilidades. Diante desse contexto infância e aprendizagens se tornam indissociáveis, porém a infância nem sempre recebeu tanta importância quanto hoje.

Até o século XVI, a passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante, ela era vista como substituível, como ser produtivo que tinha uma função utilitária para a sociedade, pois a partir dos sete anos de idade era inserida na vida adulta e se tornava útil na economia familiar. Diante desse contexto, a criança não pertencia a nenhum grupo social, não tinha acesso à saúde e nem à disciplina, não havia sentimento em relação à infância.

Muitas culturas tinham uma visão limitada da infância. As crianças eram frequentemente vistas como adultos em miniatura, prontos para assumir responsabilidades assim que pudessem. A infância que deveriam vivenciar era substituída por trabalho, a criança trabalhava nos mesmos locais, usava as mesmas roupas, era tratada da mesma forma que o adulto. Sem o estabelecimento das diferenças entre adultos e crianças, restava para ela o aprendizado das tarefas do dia a dia.

Em algumas sociedades, as crianças eram consideradas propriedade dos pais e não tinham direitos ou voz própria, muito menos direito a viver uma infância saudável, acolhedora e feliz. A educação era informal e centrada nas habilidades práticas necessárias para a vida adulta. Com o passar do tempo a concepção de infância passou por modificações, logo, a infância era breve, pois as altas taxas de mortalidade infantil levavam a uma ênfase na sobrevivência em vez do desenvolvimento infantil.

"Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças não fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. (Ariès, 1981, p. 156)."

Ao passar dos anos a concepção de infância foi se desconstruindo e se reconstruindo, passando por uma jornada histórica complexa, evoluindo de visões limitadas e subordinadas para uma apreciação mais profunda em relação as singularidades; aos ritmos; interesses; necessidades e principalmente a garantia dos direitos de aprendizagens.

A descoberta da infância teria de esperar pelos séculos XV, XVI e XVII, para evoluir e estar centrada na criança e em seu desenvolvimento integral compreendendo a necessidade do compromisso com práticas integradas de formação e desenvolvimento global em suas dimensões intelectuais, físicas, sociais, éticas, morais e simbólicas contemplando o exercício da ação coletiva, da autonomia, das interações, relações afetuosas e respeitosas.

Nesse percurso de grandes transformações sociais, às reformas religiosas católicas e protestantes, contribuíram para tecer um novo olhar sobre a criança e sua aprendizagem, logo, as transformações ocorridas no século XVII contribuíram decisivamente para a construção de um sentimento de infância.

A compreensão contemporânea da infância destaca a importância de proporcionar um ambiente seguro, educacional e enriquecedor, onde as crianças possam crescer, aprender e se desenvolver plenamente. Des-

de então, as crianças passam de seres passivos, para seres ativos, potentes e completos valorizados em suas inteirezas, necessidades e direitos.

A garantia do direito a educação e aprendizagem significativa é um dos desafios contemporâneos, pois ainda que os avanços sejam visíveis, os desafios são muitos para que as crianças sejam efetivamente valorizadas em seus jeitos próprios de: Observar; imaginar; criar; compreender; explorar; interagir; produzir; descobri; expressar-se construindo a sua autonomia e subjetividade.

Diante desse novo olhar para a infância, a criança tem a oportunidade de ser o que é valorizada em sua forma de ser e sentir. Com isso, a criança que antigamente era considerada um adulto em miniatura sem acesso à educação e direito a vez e voz, tem a oportunidade de viver a sua infância de forma plena e segura,

Na contemporaneidade, o papel da escola e dos educadores no contexto da aprendizagem, os processos de revisão sobre a concepção de crianças e infância seguem permeados por muitos desafios, obstáculos, reflexões, políticas públicas e diálogos entre pesquisadores, educadores, família e estado, pois proporcionar os cuidados adequados e educação de qualidade durante a infância é um princípio inegociável.

Nas concepções atuais, elas são consideradas como ser histórico-social, passando de ser passivo para ser ativo, considerada um ser competente, que tem seus desejos, necessidades, modos de pensar e agir, modos que lhe são próprios. Essa criança, sujeito de direitos, é um ser total, completo e indivisível, é potente, agente ativo de suas aprendizagens, constrói e compartilha conhecimento a partir das experiências.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, a criança é:

"Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, RCNEI, 2012, P.12)."

A criança começa a ser valorizada e reconhecida passando a ser reconhecida como capaz: Capaz de fazer; capaz de brincar; de aprender; ensinar; construir e compartilhares olhares, saberes e fazeres. Para tanto, experiências significativas enriquecem o percurso vivido das crianças, é preciso e é possível tecer caminhos para o desenvolvimento integral das crianças nas dimensões: Intelectual; Física; Afetiva; Social; Ética e Moral; e a Simbólica.

A escola de Educação infantil por ser um ambiente plural e rico em possibilidades de aprendizagens contribui para que as crianças usufruam de seus direitos de aprendizagem. O ambiente escolar por ser vivo, dinâmico e plural é um ótimo lugar para estar, viver, aprender, (re)conhecer, (re)ver e (re) pensar o mundo e a vida a partir das experiências vivenciadas. Desse modo a criança pode viver a sua infância de forma lúdica; interativa, prazerosa e significativa.

O ambiente escolar contribui para qualificar as aprendizagens das crianças por meio das ações que permeiam o cotidiano escolar das escolas de educação infantil. Esses espaços contemplam um conjunto de ações de atenção às necessidades intelectuais, fisiológicas e emocionais contribuindo como uma mola propulsora não apenas no que se refere aos vínculos afetivos, mas a construção da autoestima, autoimagem positiva, subjetividade e desenvolvimento global.

Sobre educação infantil é possível afirmar:

"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)."

As crianças aprendem enquanto vivem e convivem, se desenvolvem por meio das experiências que vivenciam, o ambiente desempenha um papel crucial em suas aprendizagens, logo um ambiente rico em estímulos cognitivos, possibilidades inventivas, imaginativas, criativas e expressivas (re) significam o percurso de aprendizagem das crianças. Diante desse contexto a educação infantil é essencial não apenas para que a criança tenha um convívio social além do núcleo familiar, mas que a partir de um movimento de experiência e experimento ela possa desenvolver-se de forma integral.

As ações que permeiam o cotidiano da educação infantil interferem diretamente no desenvolvimento de diferentes tipos de habilidades: físicas, cognitivas, sociais e emocionais. Essas habilidades são como os fios de uma corda. Quanto mais bem tecidos os fios, mais forte e duradoura será a corda do aprendizado. Para tanto o planejamento flexível, permanentemente avaliado, revistado e organizado para e com as crianças é parte imprescindível do percurso vivido pelas crianças nas instituições de educação infantil.

Logo, uma prática docente ludo pedagógica possibilita espaços, condições e contextos para os corpos brincantes, permitindo que a criança seja valorizada no que se refere aos seus ritmos, individualidades em suas paisagens internas, em seus modos de ser, pensar, descobrir, explorar, expressar-se, criar e imaginar, o imaginário é profundidade, a imaginação faz dos olhos lunetas.

De acordo com Ferreira:

As condições de um rico ambiente interacional referem-se, especialmente, à existência de parceiros envolvidos efetivamente com a criança e disponíveis para interagir com ela, o que inclui os adultos e as outras crianças da creche, e também a presença de suportes ambientais que favoreçam a interação. (FERREIRA 2004, p. 65).

A organização de tempos, espaços e materiais interferem diretamente nas aprendizagens, as formas de organização das rotinas, os modos de relação entre adultos e crianças interferem no desenvolvimento, sendo assim as ações planejadas precisam contemplar vez, voz, interesses, necessidades, instigar a curiosidade, as descobertas e favorecer o protagonismo infantil.

Quanto mais rico de possibilidades de interações e relações e mais diversificado for o meio onde acontece essa experiência, mais rico será seu aprendizado. A multiplicidade de experiências inspira as crianças a atribuírem novos significados para as coisas, transformando o mundo e os objetos à sua volta. É importante considerar cuidar e o educar como parte integrante do percurso permeado pelo acolhimento permanente, relações de respeito e convivência.

A educação das sensibilidades possibilita estreitar laços afetivos e laços de pertencimento, é importante destacar que: Crianças que recebem apoio emocional e têm suas necessidades básicas atendidas têm maior probabilidade de se desenvolverem emocionalmente saudáveis e confiantes. Além disso, um ambiente estimulante e educacional é essencial para o desenvolvimento global em uma perspectiva integral, inclusiva e equânime.

Nesse percurso de aprendizagens os brinquedos, materiais diversificados de diferentes tamanhos, formas, cores, texturas materiais de largo alcance, heurísticos, objetos sonoros, teatros de fantoches, deboches, palitoches, brincadeiras cantadas, momentos de leitura, conto, reconto, cantinho da Leitura, experiências plásticas, visuais, sensoriais e motoras possibilitam a construção da subjetividade, da identidade e das iniciativas das crianças.

É preciso e é possível abrir caminhos para à escuta, protagonismo Infantil, descobertas, experiências e experimentos, bem como a garantia dos direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Para tanto, as experiências que as crianças vivenciam precisam potencializar as aprendizagens contribuindo para o desenvolvimento global.

Infância e aprendizagem se tornam indissociáveis, pois essa fase de descoberta e encantamento aflora as aprendizagens, por meio de atividades diversificadas que envolvem as múltiplas linguagens na educação infantil, as crianças constroem identidades pessoais e coletivas, interagem, partilham sentimentos, desejos, emoções, brincam, imaginam, criam, recriam, desejam, fantasiam, aprendem, observam, experimentam, descobrem e constroem sentidos.

Desse modo é possível afirmar que:

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).

Nesse percurso de desenvolvimento o fazer docente media um universo de possibilidades de aprendizagens, ao contemplar práticas integradas que envolvem contextos lúdicos e interativos articulados as aprendizagens colaborativas, tais ações permeadas pelas diferentes formas de expressão favorecem a construção da autonomia das crianças que só acontece de fato pela atitude ativa da criança, logo, as crianças se tornam agentes ativos durante todo processo de ensino.

Contemplar a vez e a voz, bem como ações planejadas para e com as crianças as incentivam à pensar, criar, imaginar, inventar em uma experiência inteira, tendo como garantia o direito à brincadeira, à expressão, à participação, à aprendizagem e ao acolhimento, viabilizando a construção da autonomia, da imaginação, da fantasia, do pensamento, da descoberta, da alegria que podem estar envolvidas em ações coletivas ou individuais.

CONCLUSÃO

A infância é uma fase marcada experiências e transformações, mudanças físicas, emocionais, cognitivas e sociais. É um período de descoberta, aprendizado e formação de bases que influenciam toda a vida.

Diante desse contexto é fundamental compreender a complexidade da infância para tecer caminhos de possibilidades de aprendizagem.

Nessa fase as aprendizagens ocorrem a partir das experiências das crianças, suas formas de interagir, sentir, perceber, comunicar, explorar, produzir e descobrir o mundo. Nesse movimento de experiência e experimento o ambiente escolar contribui para (re) significar o percurso vivido pelas crianças potencializando suas aprendizagens por meio de práticas ludo pedagógicas.

Na Educação Infantil, as ações promovidas são norteadas pelo brincar e pelas interações, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promo-

vem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre contemplando vez e voz das crianças.

Os contextos lúdicos presentes na educação infantil, possibilitam que através do brincar e da interação, as crianças possam viver sua infância em um movimento de exploração conjunta, logo, as crianças constroem a sua autonomia, aprendem a colaborar, compartilhar, negociar e se comunicar, habilidades essenciais para o desenvolvimento integral. Para tanto, é preciso criar contextos que apoiem e estimulem a curiosidade, a exploração e a descoberta.

Nesse percurso de aprendizagem, as ações promovidas na educação infantil devem contemplar as inteirezas das crianças, seus ritmos; individualidades; formas de ser; sentir; agir e expressar-se. Para isso é preciso criar oportunidades para que as crianças explorem e experimentem conceitos por si mesmas. Isso pode envolver atividades práticas, experimentos, jogos e projetos que despertem a curiosidade e incentivem o pensamento crítico.

Caminhar para uma educação das possibilidades, é assumir um compromisso com os direitos de aprendizagem, é compreender a criança em seu sentido mais amplo, é valorizar suas formas de ser, seus interesses; necessidades; inquietudes; dificuldades e sua forma de perceber e agir no mundo. É preciso caminhar para uma educação das sensibilidades e das possibilidades.

Nesse novo caminhar, as interações, atividades desafiadoras, o planejamento e a organização das materialidades e contextos aprendizagens, instigam a curiosidade, as descobertas, impulsionam novas experiências, escolhas, partilhas, formas de compartilhar, acolher, cuidar, divertir-se, a organização desses momentos estimula as relações de amizade, solidariedade e cooperação entre todos.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, PHILIPPE. A história social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

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. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

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, Ministério da Educação. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria De Educação. Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, v.01 e 02.1998. 85p.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CHATEAU, Jean. O jogo e a criança. 2. ed. São Paulo: Summus, 1954.

FALK, JUDIT. Abordagem Pikler: Educação Infantil. São Paulo: Omnisciência, 2022.

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.

FREIRE, PAULO. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOHMANN, Mary; WEIKART, David. Educar a criança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

KÁLLÓ, ÉVA e BALOG, GYORGYI. As origens do brincar livre. São Paulo: Omnisciência, 2021.

LEA, TIRIBA. Educação Infantil como direito e alegria. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

OSTETO, LUCIANA. Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012

PIORSKI, GANDHY. Brinquedos no chão: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

ALTAS HABILIDADES E INCLUSÃO

SANDRA MIRANDA DE OLIVEIRA SILVA

RESUMO

Objetivamos com esse texto apontar algumas características gerais da relação da educação com os casos de superdotação e altas habilidades. Nos revela ser importante a discussão sobre tal tema tendo em vista a perspectiva da inclusão. Muitos estudos tratam da inclusão daqueles alunos considerados deficientes, acabando por esquecer da inclusão daqueles que em alguma medida podem ter dificuldades de ajustamento social por conta de suas características intelectuais superior. Desta forma, o lastro deste estudo é apontar as principais características da superdotação e altas habilidades, evidenciando o trato no ambiente educacional e os respectivos princípios de inclusão. Para tanto, recorremos à bibliografia específica, que por sua vez, fundamentou a pesquisa de campo. Por fim, ao final da pesquisa e estudo, foi possível perceber que existe uma insuficiência de estudos sobre a inclusão da pessoa superdotada e com altas habilidades, refletindo por sua vez, nas práticas inclusivas escolares cotidianas.

Palavras-chave: Superdotação e altas habilidades; educação inclusiva; práticas escolares inclusivas.

INTRODUÇÃO

De acordo com o Relatório de Marland (1971), estima-se que de 3% a 5% da população apresenta altas habilidades/superdotação. Com base neste relato, tendo em vista que os critérios que servem de parâmetros para a definição de superdotação e altas habilidades foi expandido, constata-se que o número de crianças diagnosticadas com altas habilidades ou superdotação também foi elevado.

Desta forma, se faz necessário um desenvolvimento qualitativo na escola para que possa quebrar os paradigmas e preconceitos enriquecendo o desenvolvimento dessas crianças com meios para que ela possa progredir em seus diversos aspectos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) apresenta a seguinte definição para alunos com Altas Habilidades/Superdotação:

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (PNE 2008)

Nesta linha de pensamento, há uma necessidade muito grande em compreender como estas crianças podem contribuir para o desenvolvimento da sociedade. Segundo Renzulli (1998), há dois tipos de superdotação: a acadêmica e a criativo-produtiva. Relata ainda a importância de ambos e a necessidade de implantação de programas de encorajamento para atender plenamente esses dois tipos.

Refere-se também como trabalhar para que esses alunos possam desenvolver plenamente seus potenciais, oferecendo-lhes subsídios necessários para sua livre expressão, como por exemplo, materiais que possam dar suporte para suas especificidades.

Sendo uma necessidade a satisfação dessas demandas até aqui referidas, a identificação precoce é primordial. Segundo Renzulli (1998), baseando-se nas três características que compõem a sua análise, através da observação atenta da criança, deve-se perceber: habilidade acima da média, criatividade e compromisso com a tarefa.

São através dessas evidências, que se confirmarão como sendo características, que podemos analisar e avaliar o que realmente é preciso para que os níveis de conhecimento sejam alcançados de forma contextualizada e seja influente de maneira positiva em seu desenvolvimento. Após análise sucinta da criança, caberá ao profissional direcionar estratégias e recursos apropriados para seu talento, expandindo as possibilidades de seu crescimento.

De acordo com a LDB 9394/1996, 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. (LDB 9494/96 art.58)

Após a leitura da lei na íntegra, os programas oferecidos na rede regular de ensino, como aceleração e enriquecimento curricular, são recursos importantes que devem ser ofertados, tendo como contrapartida o benefício para a criança, cabendo ao profissional analisar o que realmente for pertinente para cada criança.

Nesta esteira, define-se como objetivo analisar e compreender estratégias para o enriquecimento dos processos de ensino-aprendizagem escolares destes educandos, de modo a garantir seu pleno desenvolvimento na medida de suas potencialidades.

A pesquisa se caracteriza metodologicamente por se desenvolver por meio da pesquisa bibliográfica, em que se utilizou como recurso a abordagem qualitativa descritiva. Ainda, adota-se a orientação indutiva. A abordagem de análise será a construtivista, em que se recorre às concepções da psicologia histórico-cultural.

Superdotação na perspectiva inclusiva

Ao se falar de princípios inclusivos na educação, ou até mesmo, considerando o macrocosmo, de uma sociedade inclusiva, devemos ser enfáticos ao afirmarmos suas definições, para que não haja margens para interpretações de caráter conservador, que tenha por única iniciativa manter certos privilégios de qualquer origem. Em mesma direção, como não poderia deixar de ser, o engajamento político e ideológico acerca da educação inclusiva concorre para a mesma efetivação. Sendo assim, a ideia mais generalizante sobre inclusão caracteriza-se como sendo uma ampliação de acesso daqueles grupos historicamente excluídos por sua origem de classe, etnia, gênero e, no caso do tema dessa pesquisa, deficiência ou superdotação e altas habilidades.

Mas, apenas o pressuposto de acesso, não garante o efetivo estabelecimento dos artefatos próprios de uma educação de qualidade e, por conseguinte, inclusiva. Será então nessa medida que se desenvolverá a pesquisa apresentada nesse artigo, apresentando as principais características que possibilitam uma educação inclusiva de qualidade, pois, o desafio que está posto, é o de superar a ideia de que inclusão seja apenas estar no mesmo espaço, uma concepção que se limita à ideia de integração, mas antes, o de adaptar as próprias instituições, conceitos e concepções às demandas daqueles que necessitam de atendimentos diferenciados.

Portanto, todas as reflexões aqui apresentadas serão permeadas a todo tempo pelos princípios fundamentais pertencentes a uma educação libertária e emancipadora, entendida como sendo o único caminho possível para o verdadeiro estabelecimento de uma educação inclusiva de qualidade.

Os esforços pela equidade entre a educação regular e a dita educação especial, é fundamental na busca por uma educação e, ao fim e ao cabo, por uma sociedade que rompa com os preconceitos e discriminações. Até a pouco tempo, quando se mantinha uma absoluta separação entre a educação regular e a educação especial, esta prática enfatizava a exclusão, pautada em uma ideia de organização social fundamentada em concepções de normalização, que leva irremediavelmente à busca pelo controle, quando não, da repressão, de tudo aquilo que não se encaixe aos parâmetros estabelecidos de normalidade.

Quando se mantém "lugares" específicos para pessoas consideradas normais e outros lugares para pessoas consideradas não normais, o que se está erigindo é uma concepção educacional e social da exclusão e da segregação, sendo tais princípios absolutamente o contrário daquilo ontológico da educação, qual seja, produção de saberes que viabilizem a harmonização social o quanto for possível. A escola deve ser o lugar da promoção da diversidade e pluralidade, e assim sendo, não lhe é possível outra função que não aquela da inclusão.

A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, que deverá adaptar-se às particularidades de todos os alunos (...) à medida que as práticas educacionais excludentes do passado vão dando espaço e oportunidade à unificação das modalidades de educação, regular e especial, em um sistema único de ensino, caminha-se em direção a uma reforma educacional mais ampla, em que todos os alunos começam a ter suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular (MANTOAN, 1997, s/p).

Nessa mesma esteira, outro aspecto que se destaca é a ideia de construção de saberes compartilhado. Os educandos e educandas são agentes de suas próprias histórias; são agentes construtores e transformadores das realidades que os cercam. Sendo assim, a vivência entre crianças com e sem deficiência, o mesmo caso servindo para superdotação e altas habilidades, talvez seja o principal artefato mediador da aprendizagem, pois as diferenças fomentam a curiosidade, a descoberta, a escuta.

Na declaração de Salamanca, sobre princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, de 1994, temos:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas podem ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder as necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com as comunidades. Contudo, se o professor alega que o aluno não está aprendendo, antes dele ser rotulado e/ou excluído, devem ser respondidas, pelo menos, três perguntas: O que se está esperando que ele aprenda, ou seja, quais objetivos estão previstos em seu processo de escolarização? O que lhe está sendo ensinado e para que, portanto, quais conteúdos estão compondo o planejamento do professor? Como está se realizando o seu ensino, ou seja, qual metodologia e quais procedimentos são administrados e que materiais e equipamentos estão a disposição?

Já não se é mais possível organizar um sistema de ensino com escola regular apartada dos princípios da inclusão. Ensino regular e propostas de inclusão caminham pari passu. Até porque, a proposta educacional inclusiva não se refere apenas aos conhecimentos especializados, de competência da escola.

Um sistema educacional inclusivo deve estar fundamentado sobre o direito de uma educação de qualidade para todos, independente das particularidades de cada um; e que essa educação de qualidade, que além de possibilitar acesso ao conhecimento especializado, também contribua na formação de sujeitos-cidadãos, em um sentido de uma sociedade libertária e inclusiva.

A principal responsabilidade dessa educação é buscar desenvolver em sua plenitude, todo o potencial de cada sujeito, para que ele possa estar integrado à sociedade e, ao mesmo tempo, em um movimento recíproco, por ser uma educação de qualidade, pautada nos princípios integradores e inclusivos, construindo uma sociedade na qual se reconheça a diversidade e a diferença como inerente ao próprio Ser.

Concepção de Inclusão na educação

Tendo esses problemas com a terminologia e com a concepção que se concebe, que algumas correntes de estudos buscam alcançar novas concepções para a definição. Virgolim (2007) por exemplo nos alerta que pessoas com altas habilidades e superdotação são apenas aquelas crianças que apresentam algum tipo de desempenho acima da média em alguma, ou mais de uma, área de conhecimento. Portanto, tais definições não nos remete necessariamente que essas pessoas tenham alguma habilidade excepcionalmente superior.

Em virtude desta reflexão que também é corrente entre aqueles estudiosos especialista do tema o termo "bem-dotado", em substituição ao superdotado. Sendo assim, agora que consideramos como bem-dotados, alunos no caso, que apresentam desempenho em alguma área de conhecimento acima da média, Winner (1998), assim como Guenther (2000), a partir dessas definições, identificam quatro domínios da superdotação: matemático, verbal, musical, artístico. Guenther especificamente varia na terminologia, usando: talento acadêmico (verbal, linguagem, comunicação; ou ainda pensamento abstrato, associado ao desempenho nas áreas de ciências e matemática), criativo, psicossocial e psicomotor.

Como não poderia deixar de ser, suas características estarão relacionadas ao seu talento, as quais Guenther classifica em duas vias: vivacidade mental e automotivação/ confiança. A primeira via refere-se a boa memória, curiosidade, aquisição de uma quantidade considerável de conhecimento e informação, facilidade de aprendizagem, senso de humor; já a segunda via, automotivação e confiança, associa-se a independência, motivação interna, iniciativa, aceitar correr riscos, responsabilidade, confiantes, ênfase em seus interesses pessoais, persistência.

De forma complementar e apresentando algumas definições, Renzulli (2003) considera dois tipos de superdotação, acadêmica e produtivo-criativa. A acadêmica está mais ligada ao processo cognitivo de aprendizagem escolar, por exemplo, no qual se sobressai a memória, raciocínio analítico, concentração, interesse diferenciado pelo saber ou absorção e acumulação desse saber. A produtivo-criativa refere-se a ebulição, manifestação enfática das expressões artísticas, da sofisticação da elaboração das ideias.

Até recentemente, os critérios que definiam uma pessoa como superdotada, por exemplo, referiam-se basicamente ao Quociente de Inteligência que essa pessoa obtinha a partir de determinados testes. Um índice na casa dos 160 no teste de QI já definia alguém como sendo superdotada. Índices nas casas de 170, 180 definia níveis elevadíssimos de superdotação.

Entretanto, com o desenvolvimento de novos estudos, foi se definindo novos critérios para servirem de parâmetros. Extrapolou-se o campo exclusivo da inteligência e das capacidades cognitivas. As novas tendências passaram a considerar como sendo pessoas superdotadas aquelas que demonstre características elevadas, ou acima da média, em alguma das diversas áreas, ou de forma isolada, ou de forma combinada, quais sejam, cognitiva, intelectual, acadêmica, o que ainda estão de acordo com os parâmetros anteriores, mas também artística, liderança, psicomotoras, criatividade, facilidade de aprendizagem.

Deste modo, houve um aumento considerável de pessoas consideradas superdotadas ou com altas habilidades. Anteriormente, a variação ficava entre 2% a 5%, agora, essa porcentagem pode chegar a vinte. Não se trata de banalização conceitual, ou superestimação das características humanas. O mais importante nessa mudança, e merecedora de nossa atenção é a questão da reflexão crítica sobre os paradigmas que permeavam o tratamento dispensado pela sociedade em relação a essas pessoas, inclusive no quesito educacional.

Até então, podemos dizer que havia um descaso institucionalizado, pois a atenção e discussão sobre questões de superdotação e altas habilidades dizia respeito apenas a pessoas que apresentasse QI que se encaixasse nesses critérios, considerados com capacidades intelectuais superiores. A partir de então, oportuniza-se, por exemplo, no caso escolar, que crianças que apresente níveis considerados elevados em artes, música, esporte, política, e afins, ainda que apenas em

um determinado campo, seja atendida de forma adequada para desenvolvimento contínuo de suas potencialidades.

Na mesma esteira, de forma complementar, evidenciou-se que superdotação ou altas habilidades não se refere apenas a uma questão de inteligência, principalmente, como é de senso comum, acerca das capacidades acadêmicas e científicas. A ideia de superdotação pode ser concebida a partir de diversas facetas. Nessa medida, significa a superação tradicionalista de que apenas testes de QI são capazes de definir tal características.

Essa mudança de paradigma apresenta sua importância no sentido de sucesso escolar e de permanência. Muitos desses alunos que até então não seriam enquadrados em casos de superdotação e altas habilidades apresentavam comportamentos fora da média, que não se enquadravam nos conceitos restritos de normalidade, e acabavam por serem estigmatizados, desenvolvendo uma relação conflituosa com o processo de ensino-aprendizagem. Com a expansão do conceito, definitivamente essas crianças estão protegidas pelo direito à educação.

É importante a referência a essa questão porque os princípios de respeito a diversidade, direito a educação, acessibilidade, permanência são fundamentais para o estabelecimento da proposta inclusiva, tanto social, quanto restrita ao âmbito escolar. No Brasil, as pesquisas e estudos sobre superdotação e altas habilidades ainda engatinha. Mas existem correntes de estudos mais amplas, por exemplo Webb (1993), que apontam uma certa disposição de pessoas com essas características apresentarem dificuldades de se enquadrarem aos parâmetros socialmente estabelecidos de normalidade, acarretando uma espécie de marginalização social, pois não participam em sua plenitude de todos os aspectos sociais, não exercendo, por conseguinte, sua cidadania plena.

Também indicam que essas pessoas apresentam dificuldades emocionais, contribuindo para a manifestação de isolamento, quadros diagnósticos de depressão, resignação, frustração. Em contrapartida, existem aqueles que não acreditam ser relevantes essas dificuldades de relacionamento, na verdade, acontecendo até mesmo o contrário. Lahman e Edwins (2004) em uma pesquisa com crianças consideradas superdotadas em suas variadas facetas, afirmam que elas apresentaram virtudes e habilidades relacionais e sociais que lhes eram artefatos facilitadores nas relações interpessoais.

Ainda apresentavam características emocionais seguras, sobressaindo-se na identificação e resolução de conflitos, por exemplo.

Uma característica corrente em pessoas superdotadas ou com altas habilidades é um desenvolvimento descompassado entre o intelecto e o emocional e, segundo Silverman, 2002), sendo um fator relevante na produção de desajustamentos sociais e/ou emocionais, sendo tanto mais graves proporcionalmente a assincronia entre os dois desenvolvimentos.

De uma forma que não chega a ser um embate com a pesquisa de Lahman e Edwins, Gross (2002) exemplifica que a maioria dos estudos que consideram dificuldades nos relacionamentos socioemocionais de pessoas superdotadas ou com altas habilidades, tiveram por medida pessoas que não se caracterizam por uma inteligência excepcionalmente elevada, que no caso seria um QI acima de 160. Para Gross, aquelas pessoas que estão mais propensas a enfrentarem dificuldades relacionais e emocionais, tendo em vista que sua percepção e apreensão da realidade difere muito da média, são as que apresentam QI em níveis elevados, como 170 ou 180.

Estudantes excepcionalmente inteligentes diferem de forma radical de outros moderadamente superdotados, não apenas em seu desenvolvimento cognitivo, mas em seu crescimento afetivo, desenvolvimento moral, interesses recreativos, interesses de leitura, escolha de amizades, atitudes e valores, além da maneira que veem o mundo. Esses estudantes correm sérios riscos de isolamento social e rejeição pelos pares, a menos que o sistema educacional proporcione a eles um grupo de colegas baseado não em idade cronológica, mas em habilidades, interesses comuns e nível de desenvolvimento (GROSS. 1993, p. 497).

Na mesma esteira, contribuem Alencar & Virgolim (1999), que afirmam que existem outras variáveis relevantes para a manifestação ou não dessas dificuldades socioemocionais, como por exemplo, ambiente familiar, contexto social, relação de gênero na comunidade a qual pertence, convívio com pessoas que apresentam níveis similares de inteligência, assim como as oportunidades de atendimento educacionais, que nos remete diretamente àquele que é nosso principal interesse em nossa pesquisa.

Mas antes de entrarmos diretamente nas considerações sobre nossas pesquisas, avaliamos ser importante e necessário apresentarmos, primeiramente, uma contextualização geral da concepção de inclusão na educação; e, posteriormente, retornarmos ao tema específico da superdotação e altas habilidades, mas agora para apresentar algumas "modalidades", "tipos" que existem, uma vez das características apresentadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que o objetivo essencial da educação é formar indivíduos autônomos e cooperativos, na qual se tenha por finalidade a emancipação do sujeito social,

é necessário que ela se desenvolva em um ambiente de participação mútua e compartilhada, constituindo-se em uma instituição social libertária e emancipadora. Nesta esteira, a escola precisa ser um ambiente socializador, pois nessa medida que se revela sua importância contributiva na formação moral, ética, filosófica, política de seus alunos, que posteriormente serão aqueles que formarão o tecido social.

Na mesma perspectiva, o professor tem a função de colaborar para que isso se efetive da melhor maneira possível, devendo proporcionar experiências pares, com base na cooperação, construindo um ambiente de possibilidades. Conforme citam os textos e o que buscamos evidenciar no decorrer deste estudo, a colaboração é primordial.

A proposta de colaboração demonstra ser uma ação inovadora e ainda pouco difundida, afinal, muitas vezes, nós atuamos em nossa sala de aula, mas de forma isolada, sem a participação de outros professores ou junto à equipe gestora; o que se distancia de um desenho pautado na ideia de Co ensino...'. Questões altamente eficazes para promover o desenvolvimento dos alunos com altas habilidades são as ideias de produção de conhecimento conjunto, compartilhado, tendo por princípio fundamentos inclusivos, nos quais se propõe que esses alunos possam ter contatos com seus pares, possam acessar material e conhecimentos que satisfaçam suas demandas diferenciadas e que também sejam respeitados em suas especificidades e acolhidos na sociedade comum.

Formar parcerias é um momento muito importante do processo de constituição do ensino colaborativo, o qual pressupõe uma atuação efetiva de todos os envolvidos. Nesse sentido, ambos deverão, numa atitude interdisciplinar, compartilhar a responsabilidade de planejar e implementar o ensino, respeitando as especificidades de suas áreas de atuação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALENCAR, Eunice M. L. S. de. Psicologia e educação de superdotado. São Paulo: EPU, 1986.

ALENCAR, Eunice M. L. S. de. Criatividade e educação de superdotados.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ALENCAR, Eunice M. L. S. de. Características socioemocionais do superdotado: questões atuais. Psicologia em estudo [online], v. 12, n. 2, p. 371-378, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a18.pdf>. Acesso em:

09/09/2023.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. Adaptações curriculares em ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Brasília: MEC; SEESP, 2002. Saberes e práticas da inclusão - Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação, v. 7. SEESP/MEC. Brasília: 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília:

MEC/SEESP, 1995.

FLEITH, D. de S. Superdotados: determinantes, educação e ajustamento. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

FREITAS, S. N; PÉREZ, S. G. P. B. Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado. Marília, SP: ABPEE, 2010.

FREITAS, Soraia N. e NEGRINI, Tatiana. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. Revista "Educação Especial", Santa Maria, n. 32, p. 273-284, 2008. Disponível em:

<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em:10/09/2023.

GUENTHER, Zenita. Capacidade e Talento – um programa para a escola. São Paulo: EPU, 2006

GUATEMALA. Assembleia Geral, 29º período ordinário de sessões, tema 34 da agenda. Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa portadora de deficiência, 1999.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. (Org). 1997. A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: Memnoh. SENAC.

MAIA-PINTO, R. R; FLETH, D. S. Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. Psicologia Escolar e Educacional. Campinas, SP: ABRAPEE, v. 8, nº. 1, p. 55-66, 2004.

RENZULLI, Joseph S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Educação, v. 27, n. 1, p.

75-131, Jan./Abr. 2004.

RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Re-examining a definition. Phi Delta Kappa, v. 60, n. 3, p. 180-84, 261, nov. 1978.

RENZULLI, Joseph S. e REIS, Sally M. The schoolwide enrichment model. Mansfield Center: Creative Learning, 1985.

UNESCO. 1968. A Educação Especial: Relatório sobre a situação atual e tendências de investigação da Europa.

VIRGOLIM, Ângela M. R.; FLEITH, Denise S. de; PEREIRA, Mônica S. N. Toc, Toc, plim, plim: lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade. Campinas, SP: Papirus, 2009

WINNER, E. Crianças superdotadas: mitos e realidades. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

EDUCAÇÃO COM CRIATIVIDADE: JOGOS, BRINCADEIRAS E LUDICIDADE.

SANDRO FREITAS PALOMO

RESUMO

Este artigo discute a importância das práticas educativas que envolvem a criatividade, a ludicidade e os jogos no processo de aprendizagem. Baseado em teorias de Vygotsky e em obras de autores como Slade, Kishimoto, Macedo e Kobayashi, exploramos como esses elementos podem ser incorporados ao ambiente educacional para promover um ensino mais eficaz e envolvente.

Palavras-chave: Educação; jogos; brincadeiras; ludicidade; Vygotsky.

JUSTIFICATIVA

A educação é um campo em constante evolução, e práticas pedagógicas inovadoras são necessárias para estimular o aprendizado e o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais das crianças. Nesse contexto, a criatividade, a ludicidade e os jogos têm se mostrado ferramentas valiosas. Nesse contexto, práticas educativas que promovem a criatividade, a ludicidade e o uso de jogos têm ganhado destaque. Com base em teorias de renomados educadores, este artigo reconhece a importância dessas práticas no contexto pedagógico, promovendo o desenvolvimento integral das crianças.

OBJETIVO

O objetivo principal deste artigo é analisar como as práticas educativas que envolvem a criatividade, a ludicidade e os jogos podem melhorar o processo de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Para alcançar esse objetivo, serão exploradas as contribuições teóricas de Vygotsky e as perspectivas apresentadas por Slade, Kishimoto, Macedo e Kobayashi.

INTRODUÇÃO

A educação é um campo em constante transformação, e as práticas pedagógicas precisam acompanhar essas mudanças. Nesse contexto, a criatividade, a ludicidade e os jogos têm se destacado como elementos-chave para promover o aprendizado significativo e o desenvolvimento integral das crianças.

Para compreender a importância desses elementos, é fundamental explorar as teorias de educadores que se dedicaram a estudar a relação entre educação e o lúdico. Entre eles, destacam-se Lev Vygotsky, Peter Slade, Tizuko Morchida Kishimoto, Lino de Macedo e Maria Carmem Silveira Barbosa Kobayashi. Suas teorias e perspectivas oferecem recursos valiosos sobre como integrar a criatividade, a ludicidade e os jogos no ambiente educacional.

Ao longo deste artigo, examinaremos cada uma dessas abordagens, analisando como elas podem ser aplicadas na prática educativa para enriquecer a experiência de aprendizado das crianças. Além disso, discutiremos exemplos de práticas educativas que incorporam esses elementos de forma eficaz.

DESENVOLVIMENTO

5.1. A Contribuição de Vygotsky para a Educação

Para compreender a importância das práticas educativas que envolvem criatividade, ludicidade e jogos, é fundamental iniciar nossa análise com a contribuição do renomado psicólogo Lev Vygotsky, cujas ideias têm influenciado profundamente a educação ao redor do mundo.

Lev Semyonovich Vygotsky, nascido em 1896 na Rússia, é amplamente reconhecido por sua teoria sociocultural do desenvolvimento cognitivo. Sua obra seminal, "A Formação Social da Mente," publicada originalmente em 1934 e traduzida para o português em 1991, introduziu conceitos que revolucionaram a forma como entendemos a aprendizagem e a educação.

Uma das ideias centrais de Vygotsky é a "zona de desenvolvimento proximal" (ZDP), que representa a diferença entre o nível de desenvolvimento real de uma criança e seu potencial de desenvolvimento com o apoio de um adulto ou de pares mais experientes. A ZDP destaca a importância das interações sociais e da instrução colaborativa na educação.

Nesse contexto, Vygotsky enfatiza que a aprendizagem não ocorre apenas individualmente, mas é fortemente influenciada pelo ambiente social em que a criança está inserida. Isso implica que as práticas educativas não devem se limitar a métodos tradicionais, como palestras e memorização, mas devem incorporar a interação social e a colaboração.

Os jogos desempenham um papel significativo na teoria de Vygotsky. Ele acreditava que o brincar é uma atividade intrinsecamente ligada à aprendizagem. Ao brincar, as crianças exploram conceitos, desenvolvem habilidades sociais e linguísticas, e constroem representações mentais complexas. Vygotsky chamou essa forma de brincar de "brincadeira simbólica" e argumentou que ela é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento cognitivo.

Vale ressaltar que, para Vygotsky, os jogos não eram apenas divertidos, mas também desafiadores. Ele acreditava que o conflito cognitivo, a diferença entre o que a criança sabe e o que ela está tentando fazer no jogo, é um motor para o aprendizado. Portanto, os jogos educativos devem ser projetados de forma a serem atraentes e ao mesmo tempo desafiadores, de modo a estarem dentro da zona de desenvolvimento proximal da criança.

Além disso, Vygotsky destacou a importância da linguagem na aprendizagem. Ele argumentou que a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também uma ferramenta para o pensamento. Quando as crianças participam de jogos e atividades que envolvem linguagem, estão exercitando não apenas suas habilidades comunicativas, mas também sua capacidade de pensamento abstrato.

Em resumo, a contribuição de Vygotsky para a educação é fundamental para nossa compreensão de como as práticas educativas podem ser mais eficazes. Suas ideias sobre a zona de desenvolvimento proximal, o papel do brincar e a importância da linguagem influenciaram a forma como os educadores abordam o ensino e a aprendizagem. Integrar esses conceitos em práticas educativas que envolvem criatividade, ludicidade e jogos pode enriquecer significativamente o ambiente de aprendizagem e promover o desenvolvimento das crianças.

5.2. O Papel do Jogo Dramático na Aprendizagem

O jogo dramático, também conhecido como brincadeira de faz de conta ou teatro infantil, desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Esta seção explora como o jogo dramático pode ser uma ferramenta valiosa no contexto educacional, promovendo a criatividade, a ludicidade e o aprendizado significativo.

O jogo dramático é uma atividade em que as crianças representam papéis fictícios ou reais, criando cenários imaginários e interagindo como personagens. Essa forma de brincar permite que as crianças explorem diferentes perspectivas, desenvolvam habilidades sociais e emocionais e pratiquem a resolução de problemas de maneira lúdica. Paul Slade, autor de "O Jogo Dramático Infantil," ressalta a importância desse tipo de atividade na infância. Uma das principais características do jogo dramático é a criação de um espaço seguro para a expressão emocional. As crianças podem explorar sentimentos, medos e desejos por meio da representação de personagens e situações, o que contribui para o desenvolvimento de sua inteligência emocional. Além disso, ao desempenhar papéis diferentes, elas praticam a empatia, entendendo as perspectivas e emoções dos outros.

No contexto educacional, o jogo dramático pode ser usado de diversas maneiras. Primeiramente, ele pode ser uma ferramenta poderosa para ensinar conteúdo acadêmico. Por exemplo, ao representar um evento histórico ou uma cena de um livro, as crianças não apenas aprendem sobre o assunto, mas também o internalizam de forma mais profunda e significativa, pois estão envolvidas emocionalmente na experiência. Além disso, o jogo dramático promove o desenvolvimento da linguagem e da comunicação. As crianças precisam expressar seus pensamentos, ideias e sentimentos ao interpretar papéis, o que estimula a ampliação de vocabulário e a melhoria das habilidades de comunicação verbal e não verbal. Outro aspecto relevante é a promoção da criatividade. No jogo dramático, as crianças têm a liberdade de criar suas próprias histórias e personagens, estimulando a imaginação e a capacidade de resolver problemas de forma inventiva. Essa criatividade é uma habilidade fundamental para enfrentar os desafios do século XXI, onde a inovação e a resolução de problemas complexos são altamente valorizadas. O jogo dramático também é altamente inclusivo, permitindo que crianças com diferentes habilidades e estilos de aprendizado participem ativamente. Isso promove a diversidade e a aceitação, criando um ambiente educacional mais inclusivo.

No entanto, é importante que os educadores compreendam o potencial do jogo dramático e saibam como integrá-lo de forma eficaz ao currículo escolar. Isso envolve a criação de espaços adequados para o jogo dramático, o fornecimento de materiais e recursos apropriados e o estabelecimento de diretrizes claras para a participação.

Em conclusão, o jogo dramático é uma ferramenta educacional valiosa que promove a criatividade, a ludicidade e o aprendizado significativo. Ao permitir que as crianças explorem papéis, emoções e cenários imaginários, o jogo dramático contribui para o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios da vida com empatia, inteligência emocional e criatividade. Incorporar essa prática nas práticas educativas pode enriquecer significativamente a experiência de aprendizado das crianças.

5.3. Jogos, Brinquedos e Brincadeiras na Educação

Os jogos, brinquedos e brincadeiras desempenham um papel fundamental na educação, pois proporcionam um ambiente rico para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Nesta seção, examinaremos como a incorporação desses elementos nas práticas educativas pode enriquecer a aprendizagem e promover a criatividade, a ludicidade e o desenvolvimento

integral das crianças.

Jogos na Educação

Os jogos têm sido usados na educação há séculos como uma maneira eficaz de envolver as crianças no processo de aprendizagem. Desde que o ser humano existe, os jogos têm sido uma forma natural de explorar o mundo, adquirir habilidades e interagir com os outros. No entanto, é importante reconhecer que nem todos os jogos são educacionais por natureza.

Para que os jogos sejam eficazes na educação, é necessário que sejam cuidadosamente selecionados e incorporados ao currículo de forma estruturada. Jogos educacionais podem abordar uma ampla variedade de tópicos, desde matemática e ciência até habilidades sociais e emocionais. Eles oferecem oportunidades para a prática de resolução de problemas, tomada de decisões e colaboração.

Um exemplo notável é o uso de jogos de quebra-cabeça para melhorar as habilidades cognitivas das crianças. Esses jogos desafiam a mente, promovendo o raciocínio lógico, a concentração e a paciência. Além disso, jogos de tabuleiro, jogos de cartas e jogos de simulação podem ser usados para ensinar estratégias, habilidades de planejamento e trabalho em equipe.

Brinquedos na Educação

Os brinquedos desempenham um papel importante no desenvolvimento infantil. Eles não são apenas fontes de diversão, mas também ferramentas que ajudam as crianças a explorarem o mundo ao seu redor. Brinquedos educativos são projetados especificamente para promover o aprendizado e o desenvolvimento.

Brinquedos como blocos de construção, quebra-cabeças, jogos de encaixe e kits de ciência permitem que as crianças experimentem conceitos matemáticos, físicos e espaciais de maneira prática. Eles também incentivam a criatividade, a imaginação e o pensamento crítico, à medida que as crianças exploram e criam.

Além disso, brinquedos sociais, como bonecas e carrinhos, podem ser usados para ensinar habilidades sociais e emocionais. As crianças praticam a empatia, a comunicação e o trabalho em equipe enquanto brincam com outros, criando histórias e interagindo com personagens fictícios.

Brincadeiras na Educação

As brincadeiras, muitas vezes vistas como atividades informais e espontâneas, desempenham um papel essencial na educação infantil. Elas são uma forma natural de as crianças explorarem seu ambiente, testarem suas habilidades e interagirem com os outros. As brincadeiras promovem a criatividade, a imaginação e o desenvolvimento físico.

As brincadeiras ao ar livre, como pular corda, jogar bola e construir castelos de areia, incentivam o exercício físico, a coordenação motora e a exploração da natureza. Além disso, elas proporcionam oportunidades para que as crianças aprendam sobre o mundo natural e desenvolvam um apreço pelo meio ambiente.

Brincadeiras de faz de conta, como brincar de casinha ou de super-heróis, permitem que as crianças pratiquem habilidades sociais, criem narrativas e experimentem diferentes papéis na sociedade. Isso é fundamental para o desenvolvimento da empatia e da compreensão das relações sociais.

Em resumo, os jogos, brinquedos e brincadeiras desempenham um papel crucial na educação, promovendo o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Ao incorporar esses elementos nas práticas educativas, os educadores podem criar um ambiente de aprendizado enriquecedor e divertido, que estimula a criatividade, a ludicidade e o desenvolvimento integral das crianças. Essa abordagem não apenas torna a educação mais eficaz, mas também mais significativa e memorável para os alunos.

5.4. Os Jogos e Sua Importância na Escola

Os jogos desempenham um papel fundamental na educação, oferecendo uma abordagem pedagógica que envolve a criatividade, a ludicidade e a interatividade. Nesta seção, examinaremos como os jogos podem ser ferramentas valiosas no contexto escolar, contribuindo para o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos.

Engajamento e Motivação

Uma das razões pelas quais os jogos são tão eficazes na educação é o alto nível de engajamento e motivação que eles geram. Quando os alunos estão envolvidos em atividades lúdicas e desafiadoras, eles se tornam mais motivados a aprender. Isso é particularmente importante em um ambiente escolar, onde a motivação pode ser um desafio.

Os jogos oferecem recompensas intrínsecas, como a satisfação de resolver um quebra-cabeça ou vencer um desafio, que mantêm os alunos interessados e comprometidos. Além disso, os jogos permitem que os alunos aprendam com seus erros de maneira segura, promovendo a resiliência e a perseverança. Aprendizado Significativo

Os jogos são uma forma de aprendizado ativo, onde os alunos estão ativamente envolvidos na construção de seu conhecimento. Isso contrasta com abordagens mais passivas, como palestras, onde os alunos simplesmente absorvem informações. O aprendizado ativo é mais propenso a resultar em compreensão profunda e duradoura.

Ao jogar jogos, os alunos são desafiados a tomar decisões, resolver problemas e aplicar conceitos. Isso promove a aprendizagem significativa, onde os alunos atribuem significado às informações e as integram ao seu conhecimento prévio.

Como resultado, eles estão mais propensos a reter e aplicar o que aprenderam.

Desenvolvimento de Habilidades

Os jogos podem ser projetados para ensinar uma ampla variedade de habilidades, desde habilidades acadêmicas, como matemática e ciência, até habilidades sociais, como colaboração e comunicação. Eles oferecem um ambiente seguro para praticar e aprimorar essas habilidades.

Jogos matemáticos, por exemplo, podem ajudar os alunos a desenvolverem habilidades de resolução de problemas e raciocínio lógico. Jogos de colaboração incentivam a cooperação e a construção de relações interpessoais positivas. Além disso, os jogos promovem o desenvolvimento das habilidades motoras e cognitivas das crianças.

Inclusão e Diversidade

Os jogos são inclusivos por natureza, pois podem ser adaptados para atender às necessidades de diversos alunos. Isso é especialmente importante em um ambiente escolar, onde os alunos têm diferentes estilos de aprendizado e necessidades educacionais.

Os jogos podem ser modificados para desafiar os alunos mais avançados e oferecer suporte adicional para os que estão em dificuldades. Eles também podem ser projetados para serem culturalmente sensíveis e representativos da diversidade dos alunos, promovendo a inclusão e a equidade.

Preparação para o Futuro

À medida que avançamos para uma sociedade cada vez mais orientada pela tecnologia e pela inovação, as habilidades desenvolvidas por meio de jogos, como resolução de problemas, pensamento crítico e criatividade, se tornam cada vez mais importantes. Os jogos na escola não apenas preparam os alunos para o sucesso acadêmico, mas também para o sucesso em suas vidas futuras.

Em resumo, os jogos desempenham um papel significativo na escola, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem. Eles aumentam o engajamento dos alunos, promovem o aprendizado significativo, desenvolvem habilidades essenciais e promovem a inclusão. Portanto, é crucial que os educadores reconheçam a importância dos jogos na educação e incorporem-nos de forma eficaz em suas práticas pedagógicas. Essa abordagem não apenas torna a educação mais eficaz, mas também mais relevante e cativante para os alunos.

CONCLUSÃO

Neste artigo, exploramos a importância das práticas educativas que envolvem criatividade, ludicidade e jogos na educação. Baseando-nos nas contribuições teóricas de Vygotsky e nas perspectivas de autores como Slade, Kishimoto, Macedo e Kobayashi, destacamos como esses elementos podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e promover o desenvolvimento integral das crianças.

A contribuição de Lev Vygotsky para a educação nos lembra da relevância das interações sociais e da aprendizagem colaborativa. Sua teoria da zona de desenvolvimento proximal nos mostra que as crianças podem atingir seu potencial máximo quando estão envolvidas em atividades desafiadoras com o apoio de adultos ou colegas mais experientes. Os jogos, como ferramentas de aprendizagem, se encaixam perfeitamente nesse contexto, oferecendo oportunidades para desafios intelectuais e interações sociais significativas.

Exploramos o papel do jogo dramático, que permite às crianças explorarem suas emoções, praticar a empatia e desenvolver habilidades sociais e cognitivas de maneira criativa. Os jogos, brinquedos e brincadeiras também foram destacados como ferramentas que promovem o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo desde habilidades acadêmicas até habilidades sociais e emocionais.

Adicionalmente, analisamos como os jogos na escola podem aumentar o engajamento dos alunos, promover o aprendizado significativo, desenvolver habilidades essenciais e preparar os alunos para o futuro em uma sociedade cada vez mais orientada pela tecnologia e inovação.

Em suma, as práticas educativas que envolvem criatividade, ludicidade e jogos desempenham um papel fundamental na promoção de uma educação mais eficaz e significativa. Elas capacitam as crianças a explorarem, aprender e crescer de maneira envolvente e lúdica. Os educadores têm o desafio e a oportunidade de incorporar esses elementos em suas práticas pedagógicas, criando um ambiente de aprendizado que

nutre a mente, o coração e o espírito das futuras gerações.

Referências Bibliográficas

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SLADE, P. O Jogo Dramático infantil (Trad. Belink, T. direção e edição Abramovich, F.) São Paulo: Summus, 1978.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MACEDO, L. Os jogos e sua importância na escola. In: Cad. Pesq., p. 5-10. São Paulo, 1995.

KOBAYASHI, M. C. M. Jogos, brinquedos e brincadeiras na educação infantil.

Bauru EDUSC, 2005.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA ERA DIGITAL: DESAFIOS OPORTUNIDADES

SHEILA BENITES ANTUNES

Resumo:

Na contemporaneidade, a sociedade testemunha a rápida transformação do cenário educacional com a crescente integração da tecnologia digital. Esse fenômeno é particularmente pronunciado na Educação Infantil, onde a inserção da tecnologia se apresenta como um desafio multifacetado, mas também como uma oportunidade ímpar para moldar o aprendizado das gerações mais jovens. Neste artigo, exploraremos os desafios intrínsecos e as oportunidades promissoras que a Educação Infantil na Era Digital oferece, destacando a necessidade de equilíbrio e orientação nesse ambiente em constante evolução. A inserção de tecnologia na Educação Infantil é analisada aqui como um catalisador para uma revolução na forma como as crianças aprendem e interagem com o conhecimento. Além de abordar os desafios inerentes, como a gestão do tempo de tela, o artigo também destaca as oportunidades, como a personalização do aprendizado, a exploração global e a construção de habilidades digitais fundamentais desde tenra idade. Ao reconhecer a dinâmica complexa entre a tecnologia e a Educação Infantil, este artigo busca contribuir para um diálogo mais amplo sobre como melhor aproveitar as vantagens da era digital enquanto navegamos pelas complexidades e desafios associados a essa transformação educacional. A necessidade de equilíbrio e orientação destaca-se como um tema central, enfatizando a importância de uma abordagem ponderada e estratégica para o futuro do aprendizado infantil na era digital.

Palavras-chave: Acesso a Tecnologia; Desafios; Benefícios.

INTRODUÇÃO

Na era contemporânea, a rápida ascensão da tecnologia digital tem transcrito novos capítulos na forma como as crianças aprendem e se desenvolvem. Este cenário em constante evolução na Educação Infantil é palco de uma dualidade intrigante: desafios complexos entrelaçados com oportunidades fascinantes. A convergência entre a delicadeza da infância e a onipresença da tecnologia molda um terreno fértil para a reflexão sobre como, como sociedade, enfrentamos e capitalizamos a transformação digital no aprendizado das gerações mais jovens. Este artigo mergulha nos desafios inerentes e nas oportunidades promissoras que definem a Educação Infantil na Era Digital, explorando a necessidade imperativa de equilíbrio e orientação nesse novo e dinâmico paradigma educacional.

A abordagem da Educação Infantil na era digital não é apenas um ajuste nas metodologias de ensino, mas uma revolução que redefine a própria natureza do aprendizado infantil. O avanço da tecnologia cria um ambiente de aprendizagem onde a interação digital se entrelaça com as experiências do mundo real, moldando a cognição, a socialização e a formação de valores desde os primeiros anos de vida. No entanto, junto com os benefícios, surgem desafios críticos, como a gestão do tempo de tela, a seleção de conteúdo apropriado e a garantia de igualdade no acesso às ferramentas digitais.

Neste contexto, a reflexão sobre como otimizar as oportunidades oferecidas pela tecnologia enquanto enfrentamos seus desafios torna-se fundamental. A capacidade de personalizar o aprendizado, a colaboração global, a construção de habilidades digitais e a preparação para um futuro cada vez mais tecnológico são aspectos que merecem atenção e estratégias cuidadosas. Em última análise, é o equilíbrio sensato entre a inovação digital e a preservação dos elementos fundamentais do desenvolvimento infantil que guiará a próxima geração em sua jornada de aprendizado na era digital.

Desafios na Educação Infantil na Era Digital

Os Desafios na Educação Infantil na era digital exigem uma reflexão profunda e ação estratégica. A busca por um equilíbrio sensato no uso da tecnologia, a proteção contra conteúdos inadequados e a garantia de acesso igualitário às ferramentas digitais são elementos cruciais para moldar uma educação infantil adaptada ao cenário tecnológico atual.

A complexidade dos Desafios na Educação Infantil na era digital requer uma abordagem holística para assegurar um desenvolvimento infantil saudável e enriquecedor. Um dos aspectos críticos desse desafio é o tempo de tela, que, quando não gerenciado adequadamente, pode comprometer o equilíbrio entre as experiências digitais e as interações do mundo real, essenciais para o crescimento integral da criança.

Outro desafio premente diz respeito à qualidade do conteúdo digital disponível. A vastidão da internet pode expor crianças a informações inadequadas para sua faixa etária, tornando imperativa uma supervisão ativa por parte dos educadores e pais. A responsabilidade de filtrar e guiar o acesso online é uma tarefa coletiva, onde a segurança digital se torna uma prioridade constante.

Além disso, a desigualdade digital persiste como um desafio significativo, destacando disparidades no acesso a dispositivos e conectividade. A falta de acesso equitativo amplia as lacunas educacionais, exigindo esforços concertados para garantir que todas as crianças, independentemente de seu contexto socioeconômico, possam explorar plenamente o potencial educacional da era digital.

Em síntese, a abordagem dos desafios na Educação Infantil na era digital requer não apenas a conscientização sobre essas questões, mas também a implementação de estratégias eficazes que promovam um uso equilibrado da tecnologia, garantindo ao mesmo tempo um ambiente seguro e acessível a todas as crianças. Essa jornada demanda cooperação entre educadores, pais e a sociedade em geral, visando um futuro digital que promova o florescimento pleno das próximas gerações.

1. Tempo de Tela e Desenvolvimento Infantil:

Um dos desafios centrais é o tempo que as crianças dedicam às telas. A preocupação reside não apenas no conteúdo, mas no impacto potencial no desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional das crianças.

"O desafio crítico é encontrar uma abordagem equilibrada para o tempo de tela, garantindo que as experiências digitais complementem, e não substituam, as interações do mundo real." (Valente, 2012)

A gestão do Tempo de Tela representa um desafio crucial na Educação Infantil na era digital, trazendo à tona preocupações substanciais sobre o impacto que a exposição excessiva a dispositivos eletrônicos pode ter no desenvolvimento infantil. Mais do que a mera preocupação com o conteúdo, o foco está na necessidade de encontrar um equilíbrio sensato que assegure que as experiências digitais complementem, em vez de substituir, as interações do mundo real — uma questão que se torna ainda mais crucial no cenário atual de aumento do acesso a dispositivos tecnológicos desde a mais tenra idade.

A pesquisa de Valente (2012) destaca a natureza crítica desse desafio, enfatizando a importância de uma abordagem equilibrada. O desafio crítico não está em restringir o tempo de tela de maneira absoluta, mas em criar uma sinergia onde as experiências digitais coexistam harmoniosamente com as atividades físicas, sociais e cognitivas que são fundamentais para o desenvolvimento holístico das crianças.

A busca por estratégias eficazes para gerenciar o Tempo de Tela não é apenas uma questão técnica, mas uma jornada que demanda a colaboração entre educadores, pais e sociedade em geral. Essa abordagem equilibrada visa garantir que as crianças não apenas prosperem em um ambiente digital, mas também mantenham uma conexão vital com o mundo tangível ao seu redor, fomentando, assim, um desenvolvimento infantil saudável e equilibrado.

2. Conteúdo Adequado e Segurança Online:

No universo digital da Educação Infantil, a questão do "Conteúdo Adequado e Segurança Online" desponta como uma preocupação central para pais, educadores e sociedade em geral.

A supervisão ativa torna-se uma necessidade premente, à medida que crianças curiosas exploram o ciberespaço. A busca por estratégias eficazes para filtrar e selecionar conteúdo online torna-se uma responsabilidade compartilhada entre pais e educadores, que precisam estar vigilantes para proteger os pequenos de exposições inadequadas ou prejudiciais.

Paralelamente, a segurança online é uma fronteira crítica. Em um mundo interconectado, garantir que as crianças naveguem na internet de forma segura é uma prioridade. Isso não apenas envolve a proteção contra conteúdo impróprio, mas também a prevenção de situações de risco, como o cyberbullying e a manipulação de informações pessoais.

A busca por um equilíbrio entre a exploração digital e a segurança online é um desafio constante. Educar as crianças sobre a importância de práticas seguras na internet, promover a alfabetização digital desde cedo e implementar ferramentas de controle parental são medidas cruciais para construir um ambiente online seguro e enriquecedor para o desenvolvimento infantil na era digital.

A vastidão da internet levanta questões sobre a exposição das crianças a conteúdos inadequados. Garantir um ambiente seguro online torna-se um desafio constante para educadores e pais.

"A responsabilidade de filtrar e guiar o acesso online é uma tarefa coletiva, onde a segurança digital se torna uma prioridade." (Kenski, 2017)

3. Desigualdade Digital:

A "Desigualdade Digital" emerge como uma sombra persistente na Educação Infantil na era digital, revelando disparidades preocupantes no acesso a recursos tecnológicos. Enquanto algumas crianças têm à disposição dispositivos digitais e conectividade robusta, outras enfrentam barreiras significativas, deixando-as à margem das oportu-

nidades educacionais oferecidas pelo mundo digital.

Essa disparidade não é apenas uma questão de acesso físico aos dispositivos, mas também se estende à qualidade e à consistência da conectividade. A falta de acesso equitativo cria uma divisão, ampliando as lacunas educacionais existentes e comprometendo o princípio fundamental da igualdade de oportunidades.

Superar a desigualdade digital na Educação Infantil exige esforços coordenados de governos, instituições educacionais e comunidades. A busca por soluções deve envolver iniciativas que forneçam acesso universal à tecnologia, garantindo que cada criança, independentemente de seu contexto socioeconômico, possa explorar e beneficiar-se das ferramentas educacionais disponíveis na era digital.

A redução da desigualdade digital não é apenas uma questão de justiça social, mas também é crucial para assegurar que todas as crianças possam desenvolver plenamente suas habilidades no cenário tecnológico contemporâneo, preparando-as para um futuro cada vez mais digitalizado.

A disparidade no acesso à tecnologia cria uma divisão entre crianças que têm e não têm acesso a dispositivos digitais, ampliando a desigualdade educacional.

"Enfrentar a desigualdade digital é crucial para garantir que todas as crianças tenham igualdade de oportunidades no ambiente educacional digital." (Buckingham, 2018).

Oportunidades na Educação Infantil na Era Digital

1. Personalização do Aprendizado:

A tecnologia oferece a capacidade de adaptar o ensino de acordo com as necessidades individuais de cada criança, promovendo um aprendizado mais personalizado.

"A personalização do aprendizado é uma oportunidade única para atender às diversas necessidades e estilos de aprendizagem das crianças." (Gee, 2016)

A Personalização do Aprendizado, impulsionada pela tecnologia na Educação Infantil, é um marco significativo na forma como as crianças se envolvem com o conhecimento. A capacidade de adaptar o ensino de acordo com as necessidades individuais de cada criança não apenas reconhece, mas celebra a diversidade de estilos de aprendizagem presentes em uma sala de aula. Essa abordagem não é apenas uma resposta às diferenças, mas uma celebração das singularidades, garantindo que cada criança tenha a oportunidade de florescer de maneira única.

A tecnologia desempenha um papel crucial nesse cenário, oferecendo aplicativos educativos e plataformas interativas que se ajustam dinamicamente ao progresso e às preferências de aprendizado de cada criança. Essa personalização não apenas facilita a compreensão dos conceitos, mas também promove um senso de autonomia e confiança no processo de aprendizagem.

Como afirma Gee (2016), a personalização do aprendizado é mais do que uma estratégia pedagógica; é uma oportunidade única para cultivar o potencial de cada criança de maneira única. À medida que avançamos na era digital, a personalização do aprendizado não é apenas um método eficaz, mas um compromisso vital com o desenvolvimento integral de cada criança, criando uma base sólida para um futuro de aprendizado contínuo e significativo.

2. Recursos Educativos Interativos:

Aplicativos e jogos educativos proporcionam uma abordagem lúdica para o aprendizado, transformando o processo educacional em uma jornada envolvente.

"A interatividade digital não apenas educa, mas também cativa, tornando o aprendizado mais acessível e atraente para as crianças." (Christakis, 2019)

Os Recursos Educativos Interativos, impulsionados por aplicativos e jogos educativos na Educação Infantil, representam uma revolução na maneira como as crianças aprendem e se envolvem com o conhecimento. Essa abordagem lúdica transcende as tradicionais barreiras da sala de aula, transformando o processo educacional em uma jornada envolvente e emocionante.

Os aplicativos educativos oferecem uma ampla gama de atividades interativas, desde quebra-cabeças e jogos de palavras até simulações educacionais, criando um ambiente onde a aprendizagem se torna uma experiência participativa. Essa abordagem não apenas atende à curiosidade inerente das crianças, mas também as estimula a explorar conceitos de maneira autônoma e divertida.

A interatividade digital, como destaca Christakis (2019), não se limita apenas a educar; ela cativa as crianças, tornando o aprendizado mais acessível e atraente. A gamificação do processo educacional não apenas reforça conceitos acadêmicos, mas também desenvolve habilidades cognitivas, sociais e emocionais de maneira integrada.

Em suma, os Recursos Educativos Interativos não apenas complementam o ensino tradicional, mas representam uma ferramenta poderosa para estimular a criatividade, a resolução de problemas e o amor pelo aprendizado desde os primeiros anos de vida. À medida que a tecnologia continua a

evoluir, a integração desses recursos na Educação Infantil promete criar uma base sólida para o desenvolvimento integral das futuras gerações.

3. Colaboração Global e Conexão:

Na era digital, a "Colaboração Global e Conexão" tornaram-se pilares fundamentais na Educação Infantil, transcendendo fronteiras geográficas e culturais. As crianças agora têm a oportunidade de se conectar com seus pares ao redor do mundo, compartilhando experiências e conhecimentos de maneiras inéditas. Essa interconexão global não apenas enriquece o aprendizado, mas também promove a compreensão mútua e a empatia desde os primeiros anos de vida.

A colaboração online entre crianças de diferentes culturas proporciona uma perspectiva única, estimulando o desenvolvimento de habilidades interpessoais e culturais. Projetos educacionais que transcendem fronteiras físicas não apenas quebram barreiras, mas também preparam as novas gerações para um mundo cada vez mais interligado e interdependente. Nessa era de colaboração global, a conexão se torna um veículo poderoso para construir pontes, inspirando a próxima geração a compreender e abraçar a diversidade de maneira significativa.

A tecnologia facilita a conexão entre crianças de diferentes partes do mundo, promovendo uma compreensão global desde a infância.

"A colaboração online cria pontes entre culturas, estimulando a empatia e a compreensão global desde os primeiros anos de vida." (Silva, 2020).

destaca a poderosa influência da tecnologia na formação das perspectivas das crianças desde tenra idade.

No contexto digital atual, as crianças têm a oportunidade única de se conectar com pares de diferentes partes do mundo. Essa colaboração online transcende barreiras geográficas, introduzindo os pequenos a uma diversidade de culturas, tradições e perspectivas desde os primeiros estágios de seu desenvolvimento. Ao participar de projetos educacionais globais, as crianças não apenas adquirem conhecimento acadêmico, mas também desenvolvem habilidades sociais e emocionais essenciais.

A colaboração online não é apenas uma troca de informações; é um veículo poderoso para cultivar a empatia. Ao interagir com crianças de diferentes culturas, as crianças aprendem a apreciar e respeitar a diversidade, promovendo uma compreensão global desde uma idade em que as mentes estão mais abertas e receptivas.

Esse estímulo precoce à empatia e à compreensão global molda uma geração que não apenas tolera, mas celebra a diversidade. Ao construir pontes virtuais entre culturas, a colaboração online se torna uma ferramenta crucial para promover um mundo mais interconectado, inclusivo e compreensivo desde os primeiros anos de vida. Essa experiência digital não apenas prepara as crianças para os desafios do futuro, mas também as capacita a contribuir para um mundo mais harmonioso e cooperativo.

Preparação para o Futuro

A exposição à tecnologia desde tenra idade ajuda as crianças a desenvolver habilidades digitais importantes, preparando-as para um mundo cada vez mais tecnológico.

A preparação para o futuro ganha uma nova dimensão na era digital, onde a exposição à tecnologia desde tenra idade se revela uma estratégia fundamental. À medida que as crianças mergulham nos avanços tecnológicos desde seus primeiros anos, desenvolvem habilidades digitais valiosas que são essenciais para navegar e prosperar em um mundo cada vez mais tecnológico.

A familiaridade precoce com dispositivos digitais não apenas aguça a adaptabilidade das crianças a novas tecnologias, mas também promove uma compreensão intuitiva das ferramentas digitais. A interação com aplicativos educativos, jogos digitais e plataformas interativas não é apenas uma atividade recreativa, mas uma oportunidade de aprendizado prático que cultiva habilidades cognitivas, resolução de problemas e pensamento crítico.

Essas habilidades digitais não são apenas relevantes para o presente, mas moldam as competências necessárias para o futuro. Em um mundo cada vez mais centrado na tecnologia, a capacidade de utilizar e compreender as ferramentas digitais desde jovem confere às crianças uma vantagem significativa ao enfrentar os desafios e oportunidades do amanhã.

Além disso, a exposição à tecnologia desde cedo não apenas prepara as crianças para o aspecto técnico, mas também promove habilidades socioemocionais. A colaboração online, a comunicação digital e a participação em comunidades virtuais contribuem para o desenvolvimento de uma mentalidade global e uma compreensão mais ampla das dinâmicas sociais no contexto digital.

Em resumo, a exposição à tecnologia desde tenra idade não é apenas uma introdução ao mundo digital, mas uma jornada de aprendizado contínuo e preparação para o futuro. Ao proporcionar experiências digitais significativas, estamos capacitando as próximas gerações não apenas a se adaptarem, mas a liderarem em um mundo cada vez

mais tecnológico.

Personalização do Aprendizado para o futuro

Plataformas educacionais digitais podem adaptar o conteúdo de acordo com o nível de habilidade de cada criança, proporcionando um aprendizado personalizado e desafiador.

A Personalização do Aprendizado emerge como um farol orientador para o futuro da educação, impulsionada por plataformas educacionais digitais que têm o poder de moldar uma abordagem educacional única e adaptável para cada criança. Nesse horizonte educacional em constante evolução, a capacidade das plataformas digitais de ajustar o conteúdo conforme o nível de habilidade de cada criança se torna uma ferramenta inestimável, promovendo um aprendizado personalizado e desafiador.

Essas plataformas, munidas de algoritmos inteligentes, podem identificar as lacunas individuais de aprendizado e propor atividades que não apenas atendem, mas também desafiam os alunos em seu ritmo. Essa abordagem personalizada transcende o ensino convencional, permitindo que cada criança explore conceitos de maneira aprofundada e significativa, alinhando-se com suas necessidades específicas e estilos de aprendizagem.

Ao oferecer um aprendizado adaptável e desafiador, as plataformas educacionais digitais não apenas preparam as crianças para os desafios do presente, mas as capacitam para um futuro onde a flexibilidade e a habilidade de aprender continuamente são essenciais. A personalização do aprendizado não apenas otimiza o processo educacional, mas também nutre a autonomia, a autoconfiança e a paixão pelo conhecimento, criando as bases para uma geração futura de aprendizes ávidos e adaptáveis.

CONCLUSÃO

Nurturando o Futuro Digital ao considerarmos os desafios e oportunidades da Educação Infantil na Era Digital, torna-se evidente que a abordagem deve ser equilibrada e centrada na orientação ativa. Ao adotar estratégias que promovam a segurança, a diversidade e a criatividade, podemos garantir que a tecnologia seja uma aliada valiosa no processo educacional, capacitando as crianças para enfrentar os desafios e abraçar as oportunidades do século XXI. A Educação Infantil na Era Digital é mais do que uma adaptação; é uma oportunidade de construir as bases para um futuro digitalmente competente e consciente.

Ao finalizar esta reflexão, compreendemos que o sucesso da Educação Infantil na Era Digital reside na capacidade de cultivar não apenas habilidades digitais, mas também valores éticos e sociais. O papel dos educadores e dos pais torna-se ainda mais crucial, guiando as crianças através do vasto território digital com sensibilidade e responsabilidade. Ao nutrir uma abordagem equilibrada que prioriza a segurança, promove a diversidade e incentiva a criatividade, estamos, de fato, moldando não apenas aprendizes, mas cidadãos digitais conscientes, prontos para prosperar em um futuro marcado pela inovação e pela interconexão digital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Prensky, M.Livro: "The Digital Game-Based Learning Revolution" Ano: 2007

Gee, J. P.Livro: "What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy"Ano: 2003

Valente, J. A.Livro: "Cenários de Aprendizagem com Tecnologia"Ano: 2012

Christakis, D. A.: "The Elephant in the Living Room: Make Television Work for Your Kids"Ano: 2006

Kenski, V. M.Livro: "Tecnologias e ensino presencial e a distância"Ano: 2003

Buckingham, D.Livro: "The Material Child: Growing Up in Consumer Culture" Ano: 2011

Romão, A. L. S., & Silva, V. A.Artigo: "A inserção das tecnologias na educação infantil: os desafios para os professores" Revista: Educação e Realidade, v. 39, n. 3, p. 743-763, 2014

SOLANGE BEZERRA TORRES PRADO

RESUMO

O presente artigo busca compreender a importância da Literatura no desenvolvimento da criança que frequenta as unidades de educação infantil. Refletindo e analisando o quanto a literatura contribui para o desenvolvimento dessas na primeira infância. Para a realização dessa investigação utilizamos uma metodologia de cunho qualitativo, envolvendo pesquisas bibliográficas com diferentes autores, principalmente os estudos que envolvem Colomer (2007) e Abramovich (1997). Assim, buscando compreender como a Literatura contribui na formação de leitores, considerando o professor e os familiares como mediadores nesse processo, ao perceber que esses são os principais incentivadores na leitura lúdica para as crianças.

Palavras-chave: Literatura, Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

[...] a literatura permite "ser outro sem deixar de ser o mesmo", uma experiência que, como a do jogo, oferece o mistério de permitir ser e não ser – ou ser mais de uma coisa - ao mesmo tempo. (Colomer, 2007, p. 61)

Ouvir histórias, recontar histórias, esse hábito de reviver histórias pela oralidade permeia a vida humana, assim como ao longo do desenvolvimento infantil o hábito de ler é parte da rotina escolar e perpassa os muros da escola impactando na formação pessoal de cada uma das crianças.

O hábito de ler desperta a imaginação e criatividade dos bebês e crianças pequenas, promovendo diferentes habilidades, como o desenvolvimento de capacidades cognitivas superiores, a percepção, a memória entre outras; O aprimoramento da expressão, da linguagem e a ampliação do repertório linguístico; Acesso ao arcabouço cultural, a possibilidade de refletir sobre fenômenos naturais e sociais de seu cotidiano e da realidade do mundo. O aperfeiçoamento da capacidade de pesquisar, investigar, construindo o pensamento complexo.

Nesse contexto, a literatura pode permitir, ao sujeito, atuar sobre a realidade de forma criativa, inventiva e emancipatória. A experiência com a literatura é, pois, essencialmente, uma fonte inesgotável de estesia.

Por isso, o objetivo principal desse artigo é compreender e refletir sobre a importância da literatura no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na educação infantil.

Para tanto, o artigo está subdividido entre os temas: Qual a importância da Literatura na Educação Infantil? Escola, família e as crianças leitoras e Acervo literário para crianças.

2. Qual a importância da Literatura na Educação Infantil?

[...] a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto; de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual; de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário; de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo. (Soares, 1998, p. 69)

Nesse trecho a autora já evidencia algumas das múltiplas habilidades a serem desenvolvidas na prática de leitura de um texto literário com as crianças. E na mesma perspectiva, Abramovich (1997) afirma que na leitura de diferentes histórias é que podemos despertar o imaginário e a curiosidade das crianças, além de oportunizar às crianças a descoberta de diferentes ideias, novas questões e suas possíveis soluções.

Podemos considerar que com a prática de leitura cotidiana, as crianças podem fazer descobertas através da criatividade e da imaginação, assim como descobrir a si mesma, os outros e o mundo que a cerca. Sobre isso, Abramovich (1997) afirma que contar histórias para as crianças é um precedente para a formação de leitor.

Na história da humanidade todo o conhecimento era transmitido através da fala, assim a oralidade era importante na construção de crenças, manter as tradições existentes, passando de geração para geração e repassar o conhecimento de um povo. Assim, antes mesmo da escrita, os contos de fadas eram passados pela oralidade, e passou a influenciar a formação das pessoas, trazendo personagens em forma de animais e contextualizando a construção de diferentes ambientes e perspectivas de valores e crenças sociais. Essas narrativas expressas nos contos de fadas representam o mundo e a vida em sociedade através da simbologia.

Segundo Nóbrega (2009, p.20) os contos "mantém uma estrutura fixa, partem de um problema vinculado à realidade que desequilibra a tranquilidade inicial, buscam soluções no plano da fantasia e necessitam de elementos mágicos para, enfim, trazer de

volta a realidade". Assim, com a contação de histórias é possível despertar o imaginário infantil e revelar o seu cotidiano.

Para Coelho (1999, p.26), "a criança que ouve histórias com frequência educa sua atenção, desenvolve a linguagem oral e escrita, amplia seu vocabulário e principalmente aprende a procurar nos livros novas histórias para o seu entretenimento."

Abramovich (1997), corrobora com a autora ao identificar que ao realizarmos diferentes leituras com as crianças podemos descobrir outros lugares, tempos, jeitos de agir e de ser, outra ética, outra forma de ver e conhecer as coisas expressas e construídas no mundo.

Assim, mais do que utilizar os livros e a literatura como instrumento alfabetizador, Freire (2005) nos lembra que, "a leitura de mundo antecede à da palavra, ou seja, o ser humano é capaz de fazer interpretações das situações cotidianas antes mesmo de saber ler".

Nesse sentido, os contos de fadas provocam e nos faz refletir sobre vários sentimentos como medo, alegria, tristeza e angústia, num processo desafiador e motivador favorecendo a formação da personalidade da criança. Quando entram em contato com essas histórias, as crianças são capazes de dar sequência lógica aos fatos, a ordem das coisas e acontecimentos, ampliar seu vocabulário e criar o gosto pela leitura.

Nesse contexto, os professores e professoras juntamente com os familiares serão mediadores. 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".

Além de ouvir histórias, é importante o contato das crianças com diferentes livros físicos, para que possa folhear, manusear e realizar sua própria leitura das figuras e texturas disponíveis em cada livro, em cada história.

Segundo Villardi (1997, p.110), "A literatura é feita pra encantar, é feita com prazer para proporcionar prazer, o que vem depois é consequência desse prazer". Por isso, esse encantamento pode vir tanto pela estrutura do livro quanto pela história que será contada.

Nesse processo de contar e ouvir histórias, também podemos considerar como fator importante a escolha adequada do livro de acordo com cada faixa etária, outra tarefa para o mediador desse processo.

Além de todo esse contexto, o contato da criança com a literatura está intimamente ligado à uma cultura estabelecida e desenvolvida ao longo de muitas gerações, sendo um direito da criança ter esse conhecimento e contato com a sua cultura.

Sobre isso, podemos destacar o que diz no Estatuto da Criança e do Adolescente:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (Brasil, 2022, p.12-13)

Sendo assim o contato com a literatura é essencial, já que ela é uma expressão cultural e do intelecto humano, é direito de todos.

Podemos destacar que a literatura oferece visões de mundo e traços das emoções humanas, seja clássica ou popular, tem o papel de humanizar, pois faz viver emoções e visões de mundo dentro de um conhecimento difuso e inconsciente. Segundo Valdez (2018, p.38), "[...] constitui-se como um direito no sentido universal da sociedade, um instrumento intelectual e afetivo, que é indispensável, pois a literatura, com todas as contradições, confirma, nega, propõe, denuncia, apoia, combate, etc."

A apropriação da cultura humana por meio de obras literárias é, portanto, essencial para a formação de uma visão e um posicionamento de mundo crítico e esclarecedor. Em poucas palavras, a literatura, por ampliar o conceito de mundo, propicia ao sujeito contemplador da obra enxergar diferentes modos de viver, os quais poderão ser aceitos ou rejeitados. Ao conhecer outras possibilidades de vida, o sujeito questiona as limitações que lhe são impostas em sua comunidade, tendo o direito de lutar por uma vida melhor. (Martins; Souza, 2015, p. 224)

A visão das autoras corresponde à concepção de criança e infância no Currículo da Cidade, como ser sócio-histórico, cultural, sujeito de direitos, e por isso, deve-se "garantir a oferta de condições e recursos para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais a partir de experiências significativas nas Unidades Educacionais." (São Paulo, 2019, p.126)

Para além dessas questões, os professores e professoras estarão o tempo todo em contato com a cultura infantil, ou seja, tudo o que ela carrega de sua cultura familiar, escolar, enfim, estará a todo momento lidando com a cultura das crianças, com as possibilidades que elas terão de criar e interpretar, partindo das leituras escolhidas e lidas pelos profissionais. Assim, como nos afirma Kaercher:

Portanto, qualquer ação pedagógica que envolva a Literatura infantil está lidando com a Cultura Infantil: o que a criança vê e

como ela interpreta só faz sentido dentro de um determinado repertório de significações possíveis, constituídas dentro de uma determinada cultura (familiar, escolar, religiosa, nacional, etária etc.). Logo, ao propormos atividades de contação de histórias para as crianças, necessariamente, estaremos lidando com as possibilidades concretas de interpretação e criação que cada criança desenvolve, a partir da cultura em que está inserida. (Kaercher, 2011 p.137)

Nesse sentido, o direito ao acesso às obras literárias deve ser democratizado e facilitado também para as crianças. E A escola será o espaço em que a leitura será desenvolvida de maneira qualitativa, à medida que haverá intencionalidade pedagógica, "que se expressa na organização dos tempos, espaços, materiais, dos artefatos culturais e das interações que favoreçam e ampliem as aprendizagens e o desenvolvimento de bebês e crianças." (São Paulo, 2019, p.131)

3. Escola, família e as crianças leitoras

No processo de aprendizagem das crianças a leitura e a literatura são fundamentais, possibilitando momentos em que possam ouvir e recontar histórias, conhecendo e aprimorando seu vocabulário, se apropriando da linguagem escrita e falada, à medida em que folheiam, exploram e entram em contato com diferentes histórias que fazem parte do acervo cultural brasileiro.

Segundo Colomer (2007), a literatura sublima as experiências infantis em relação à capacidade simbólica da linguagem. E mesmo para os bebês, que ainda não falam ou leem, no momento em que ouvem as histórias, há uma experiência com a dimensão corporal, de acolhimento aos gestos, entonações, trocas de olhares, sorrisos.

Assim, essas experiências proporcionam "paralelamente à língua prática e funcional, utilizada para regular e satisfazer necessidades cotidianas, existe outra que não serve para nada útil e imediato, que é supérflua e que só tem sentido na brincadeira e no afeto" (Mata, 2014, p. 51).

Para tanto, os professores e familiares exercem um papel relevante na formação leitora das crianças. Nesse sentido, configura-se uma prática das unidades escolares infantis, a apresentação do acervo literário em diferentes maneiras e momentos, planejando e construindo projetos nos quais as famílias possam participar ativamente nesse processo de leitura e conhecimento de mundo pelas crianças.

Um projeto muito utilizado nas unidades infantis com o acompanhamento dos familiares, por exemplo, está na oferta de livros já apresentados para as crianças nas unidades, mas que são levados para a casa nos finais de semana, possibilitando que as crianças tenham nova oportunidade de ouvir a história, também de seus familiares conhecerem novas histórias e recontá-las para as crianças.

Assim como no exemplo anterior, é uma maneira em que a família se aproxima do que está acontecendo na escola e se torna responsável por manter esse contato da criança a literatura fora dos muros da escola.

Para Coelho (1999), é importante considerar os interesses de cada faixa etária no momento da escolha de cada história. Ressalta que até os três anos de idade as crianças se encontram na fase pré-mágica, onde o enredo das histórias, devem ser simples com ritmo e repetições e conter situações próximas à vida afetiva, social e doméstica da criança. Ainda destaca que no momento da leitura, seja realizada pelo professor ou outro adulto é preciso ser criativo, utilizando a expressão corporal e facial e diferentes entonações de voz.

No momento da contação de histórias também é possível utilizar diferentes recursos como: fantoches, teatrinhos, máscaras, desenhos, dobraduras, instrumentos musicais, materiais reciclados entre outros.

Assim como utilizar recursos, é importante preparar o ambiente para esse momento, pensando no conforto e acolhimento das crianças, pode-se organizar um canto com almofadas e tendas, ou mesmo se houver espaço na unidade, organizar uma sala específica para contação de histórias, com elementos diversos, com recursos de áudio e vídeo, instrumentos musicais e ou sonoros, entre outros elementos que oportunizem a entrada da criança em novo ambiente mágico.

4. ACERVO LITERÁRIO PARA CRIANÇAS

A disponibilidade de acervo literário está cada vez mais ampla e informatizada, uma busca rápida por aplicativos de leitura e/ou pelas plataformas digitais como google, youtube, pode-se encontrar diversos livros de domínio público, e, portanto, gratuito, no formato e-book ou áudio livro.

Entretanto, principalmente para os bebês e crianças pequenas, que ainda fazem uso dos sentidos para apreender e descobrir o mundo, é imprescindível o contato físico, sendo indispensável o contato visual e o manuseio dos livros físicos.

Os livros oferecem diferentes estímulos, para bebês e crianças pequenas, o estímulo visual, dos livros ricos em imagens, proporciona o estímulo e desenvolvimento da imaginação e criatividade dos pequenos. Para tanto, é possível encontrar livros em diferentes formatos e texturas, como livros de tecido, de plástico (livros de banho), com cheiros, aromas, sons entre outros, que po-

dem estimular os sentidos, imaginação e principalmente o contato e gosto pela leitura.

Sobre isso, a autora Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher, Professora Adjunta do Departamento de Estudos Especializados na Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, afirma:

Não devemos nos preocupar em estabelecer uma rotina rígida de interação entre as crianças do berçário e o livro, antes o contato deve ser constante, mas espontâneo – em um primeiro momento. Os livros devem ser colocados ao alcance dos bebês para que estes possam manipulá-los. Todavia, esse contato espontâneo cessa, pois, uma vez explorado, assimilado e acomodado (para usar conceitos bem específicos), o livro "perde a graça". Cabe aqui a intervenção do educador no sentido de recriar o encontro entre a criança bem pequena e o livro, para que os bebês cercados de estímulos desafiadores voltem a sentir prazer com esse encontro e "redescoberta". (Kaercher, 211, p.138)

A autora ainda ressalta que é possível realizar momentos em que os livros sejam apresentados de maneira que estejam em lugares inusitados, como dentro de caixas, dentro de brinquedos e até mesmo no refeitório, para que, principalmente os bebês tenham contato com os livros no momento em que desejarem, até mesmo estimulando-os a engatinhar ou dar os primeiros passos em direção ao objeto que desejam, nesse caso o livro.

Posteriormente, para as crianças entre dois e três anos, podemos aproveitar e utilizar a dimensão narrativa visual presente nos livros e também as produzidas com as crianças, assim podemos "convidar as crianças para trazerem imagens daquilo que gostam, temem, desejam [...] Depois é só convidá-las a criar sequências com as imagens para "contar", através de pequenos álbuns, suas histórias." (Kaercher, 2011, p.140)

Outro estímulo é o contato com a literatura universal como as fábulas, lendas e contos que podem ser adaptadas para as diferentes faixas etárias, como "A cigarra e a formiga", "Os três porquinhos", "Chapeuzinho vermelho". Esses contos clássicos também podem ser explorados com as diferentes versões como "Chapeuzinho Amarelo", dentre outros.

Ainda pensando em oferecer um acervo amplo, podemos oferecer livros com poemas, que proporcionam uma forma de leitura ritmada e rimada. Ampliando o conhecimento das crianças de novo gênero textual. Assim como a produção cultural nacional, nos contos do folclore brasileiro "O Saci Pererê", "Curupira", entre outros.

Assim, um dos principais objetivos dos mediadores de leituras para as crianças será a curadoria de livros e histórias que sejam adequadas as idades e interesses de cada faixa etária, considerando o despertar de suas habilidades, interesses, vontades e estímulos diversos. E também a preparação do ambiente que será utilizado para a contação de histórias.

5. 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.

Para Fonseca (2002, p.32), 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."

Para tanto, foram selecionados textos e artigos disponíveis em base de dados da plataforma Scielo e Google Acadêmico, utilizando os descritores: Educação Infantil e literatura; Importância da literatura 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.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os autores analisados, entendemos que a literatura exerce um importante papel na educação infantil, pois no momento em que a criança entra em contato com a leitura de diferentes histórias ela será capaz, contando com seu imaginário, de perceber sua vida cotidiana, de perceber o outro e a si mesma, lidar com seus sentimentos, questionar, refletir e encontrar soluções para problemas do seu cotidiano.

Além de despertar seu imaginário e curiosidade, terá a oportunidade de desenvolver sua linguagem, vocabulário e aprimorar sua expressão corporal e verbal. À medida que interage com a história, com os livros e também seus mediadores, contadores de histórias que serão parte importante para seu desenvolvimento.

Aos professores e familiares, caberá não só a contação das histórias, mas a preparação dos ambientes e a escolha adequada do livro para cada turma ou criança. Ofertando histórias e momentos em que possam desenvolver diferentes habilidades como imaginação, reflexão sobre diferentes assuntos, compreensão de diferentes textos, contato com a língua materna, ampliação vocabular, entre outras habilidades que favoreçam o desenvolvimento pleno das crianças.

Para tanto, é possível considerar diferentes contextos e elementos que podem ser inseridos no momento da história, enrique-

cendo ainda mais o repertório das crianças, sempre escolhendo livros adequados para cada faixa etária, ofertando histórias que são de interesse das crianças.

Na Educação Infantil a Literatura estará presente cotidianamente, em diferentes momentos, aos quais as crianças estarão diante de teatros, fantoches ou mesmo o próprio contato direto com diferentes livros de pano, plástico, com aromas e formas diferentes, assim como momentos em que poderão ouvir e recontar as histórias.

Caberá aos professores, organizar e planejar esses momentos de maneira a incluir os familiares nessa jornada, engajando projetos pedagógicos que envolvam as famílias nessa constante contação de histórias, assim possibilitando não só que as famílias conheçam o que está sendo trabalhado na unidade escolar, mas que possam também ativamente participar, compreender e perceber o quanto será importante para as crianças os momentos juntos de leitura e observação de histórias diversas que envolvam o seu cotidiano.

Considerando todos esses aspectos, podemos aferir que a escola é o espaço ideal para a concretização do direito das crianças em acessar diferentes histórias, contextos, materiais e se apropriar de sua diversidade cultural, à medida em que terá contato com livros que são da literatura brasileira ou mundial, que possam refletir e construir o próprio pensamento enquanto escutam as histórias selecionadas cuidadosamente pelos seus professores.

Afirmando assim, a importância da Literatura na vivência escolar infantil, como direito cultural constituído aos seres históricos e sociais, que já possuem uma bagagem cultural e estarão aprimorando todos os seus sentidos, conhecimentos e habilidades no momento em que entram em contato com diferentes histórias, seja ouvindo contos de fadas, folheando diferentes livros ou mesmo recontando histórias, poesias e outros tipos de textos que terão contato na educação infantil. Para além da reprodução de histórias, o contato infantil com a literatura possibilita o contato consigo e com o outro, observando seu cotidiano e se apropriando de sua própria história.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fany. Literatura Infantil: Gostosuras e bobices. 4ª ed., São Paulo: Scipione, 1997.

BOMTEMPO, Luzia. Alfabetização com Sucesso. 2ª ed., Contagem: Oficina Editorial, 2003.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069/90. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/eca-2023.pdf> Acesso em: 22 ago.2023.

COELHO, Betty. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1999.

COLOMER, Teresa. Andar entre livros: A leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 42ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. Literatura infantil e educação infantil: Um grande encontro. Educação Infantil. Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2011.

Disponível em:

<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/453/4/01d14t10.pdf> Acesso em: 22 set. 2023

MATA, Juan. O direito das crianças de sonhar. In: GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Monica Appezzato. Infância e suas linguagem. São Paulo: Cortez, 2014.

MARTINS, Irando Alves; SOUZA, Renata Junqueira de. Educação infantil e literatura: um direito a sonhar, ampliar e construir repertório. Conjectura: filosofia e educação, Rio Grande do Sul, v. 20, n. espec., p. 221-239, 2015. Disponível em:

<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3660> Acesso em: 22 set. 2023

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo, SME/COPED, 2019.

SOARES, Magda. Letramento: como definir, como avaliar, como medir. In: SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 61-125

VALDEZ, Diane. Direito aos bens culturais na infância: o livro literário como instrumento intelectual e afetivo. Inter-Ação, Goiânia, v. 43, n. 1, p. 35-50, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interação/article/view/50777/26315> Acesso em: 30 set. 2023.

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

IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SÔNIA REGINA DE JESUS BARBOSA

RESUMO

Segundo o blog canal do ensino a lei nº 11.769, sancionada em 18 de agosto de 2008, que determina que a música deva ser conteúdo obrigatório em toda a Educação Básica, onde o objetivo não é formar músicos, mas desenvolver a criatividade, a sensibilidade e a integração dos alunos, está distante de uma realidade estrutural, apesar de que é importante iniciar, mesmo sabendo dos possíveis percalços que irão acontecer.

A música na educação infantil é uma poderosa aliada educacional e um estímulo para o aprendizado. Os educadores brasileiros descobriram que têm condições de criar materiais de alta qualidade para seus alunos, e não apenas de transmitir o que encontram nos livros, e a música é uma dessas descobertas.

Para muitos, a música na educação infantil só serve para acalmar e disciplinar uma turma desatenta e desobediente, ou para preencher espaços em entretenimentos realizados pela escola.

Mas é constatado cientificamente que a música na educação infantil facilita o aprendizado, colabora no desenvolvimento cognitivo, estimula potencialidades dos circuitos cerebrais, contribui para a compreensão da linguagem e para o desenvolvimento da comunicação, para a percepção de sons sutis e para o aprimoramento de outras habilidades.

A música na educação infantil, deve se configurar numa atividade prazerosa como forma de introdução dos pequeninos à musicalização. Sendo assim, é errado fazer com que as atividades com música, contenham apenas ensinamentos, como se fosse um conteúdo a ser aprendido.

Nessa situação, é importante que os conhecimentos não se configurem em apenas muitas informações, transformados em receitas educacionais.

Se faz necessário a busca de novas formas metodológicas e didático pedagógicas a serem desenvolvidas e introduzidas no meio educacional.

Portanto, professores ou pais, devem sempre introduzir a música na educação infantil de maneira em que as crianças se divirtam, aprendam os sons dos instrumentos, cantem e produzam seu conhecimento através de descobertas.

É preciso pensar que mesmo que tenha um fundo pedagógico e educacional, a música na educação infantil é para fazer com que as crianças se familiarizem com a musicalização, e se desenvolvam com todos os benefícios no desenvolvimento cognitivo que as músicas trazem.

Palavras-chave: música; cognição; comunicação.

INTRODUÇÃO

O blog educa mundo ressalta que Platão na Antiguidade diz que: “a música um instrumento educacional mais potente do que qualquer outro”, mesmo naquele momento para os filósofos já era visível a potência da música como recurso pedagógico, enquanto hoje, já existem pesquisas científicas mais aprofundadas que comprovam o assunto.

A música afeta as crianças de diversas maneiras que propiciam o aprendizado, através dela há a sensação de prazer, da escuta, de lembranças boas, facilita a socialização e comunicação, traz a dança, o ritmo, o contato com o meio, com o outro, com os instrumentos e consigo mesmo. Para a criança, acessar informações por meio da música é mais agradável por seu aspecto descontraído. Sua letra e melodia proporcionam a apresentação de assuntos numa atmosfera mais convidativa.

Considerando que a música acessa tantos campos ao se manifestar, pode-se dizer que a aula de música na educação infantil estimula a apropriação do conhecimento. Se quanto mais a criança interage com o mundo mais ela aprende, a certeza de que a música possibilita uma experiência rica no pequeno espaço de tempo em que acontece é válida, pois os processos físicos, cognitivos, estéticos e sociais são trabalhados simultaneamente ao se trabalhar com música. A questão é, como não considerar este recurso funcional na sala de aula?

Fora os benefícios incontáveis e a importância da música na educação infantil, outro aspecto interessante é a vivência estética da linguagem musical. A presença da arte na escola tem sentido estético, que é a apreciação e valorização das ideias através da forma, ou seja, chama-se a atenção para os aspectos que estão em evidência. Numa música, isso significa salientar algum aspecto da realidade, por exemplo, quando uma música fala sobre o alfabeto. Ela leva a criança a pensar sobre o alfabeto, e assim, sobre os demais assuntos.

Quando se fala do aspecto estético não é só a letra que conta, mas a melodia, o ritmo e as outras características musicais que podem ser identificadas pela criança. A música na educação infantil consegue levar a criança a um estado de concentração maior, é este estado que lhe permite observar, entender e avaliar o que está em questão. De

uma perspectiva emocional, isso significa que por meio das canções ela pode se entender, entender suas emoções e até mesmo praticar empatia com os outros colegas.

Quando a criança entende esse aspecto da música, ela consegue expressarse musicalmente, que nada mais é do que exercitar esse aprendizado subjetivo do significado da música. Desse ponto de vista, associar a emoção e a razão pode ser mais simples ao vivenciar uma manifestação musical. Ou seja, a criança experimenta outro tipo de conhecimento emocional, pois é comum a música levar a experiências de transcendência, direcionando a estados de pensamentos espirituais e filosóficos mais aprofundados.

Algumas pessoas se envolvem tanto com a beleza e riqueza da linguagem, que começam estudar a música mais tecnicamente. Então os pais e os educadores podem observar essa tendência de algumas crianças e estimulá-las a dar continuidade no conhecimento da linguagem musical. Os professores que têm conhecimento mais aprofundado sobre música conseguem estimular estes alunos.

Garantir a presença da música nos currículos dos cursos que formam professores e, por conseguinte, assegurar a formação musical para o docente, não é suficiente para introduzir a prática da musicalização no contexto escolar, mas é o começo para a reconstrução da sua identidade dentro das instituições de ensino. Uma linguagem tão importante quanto às demais áreas do conhecimento e, portanto, fundamental para o processo de ensino-aprendizagem.

Desenvolvimento

O mundo da linguagem é algo muito amplo, segundo especialistas sobre música no desenvolvimento cognitivo de bebes e crianças, o desenvolvimento da fala começa desde a gravidez na formação do feto, por isso que cantar, conversar com o bebe na barriga é importante para dar esse início de desenvolvimento cerebral Para desenvolver a fala precisa de estimulação do ambiente, depender da quantidade e qualidade de estimulação nessa primeira infância. Se não tiver esse estímulo, não terá um desenvolvimento na sua integralidade. Por isso, a importância da sonoridade da fala dos pais, das pessoas que convivem com a criança e a importância do ambiente musical para construção de diversas ramificações neuronais. O papel da música no desenvolvimento é um importante estímulo desde o processo de imitação das crianças, o choro do bebê como uma forma de comunicação, quanto mais estiver inserida em um ambiente de boa estimulação auditiva, não somente a ruído, desenvolvera as habilidades comunicativas necessárias de uma criança. Seja para criança que esteja já em um desenvolvimento saudável ou para crianças que tenham dificuldades no desenvolvimento da comunicação. Quando as crianças chegam numa aula de sonorização, convivem com esses ambientes e tipos de estímulos não tem como desenvolver e dar saltos no seu desenvolvimento em termos de linguagens, comportamentos etc. A criança quando está exposta à música trabalham com os tempos, compassos, ritmos e silêncios aprendem que o silencio e importante na vida, em vista de uma sociedade rápida, acelerada, que um fala em cima da fala do outro, muitas vezes essas crianças não têm um espaço comunicativo, onde nessas aulas de músicas sendo esse espaço comunicativo.

A INSERÇÃO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Antes da chegada dos colonizadores europeus, dos escravos africanos e da doutrinação feita pelo jesuíta José de Anchieta, pouco se sabe sobre os costumes musicais do povo que vivia nas terras brasileiras. No período em que esse encontro de culturas aconteceu no território nacional, a música já era utilizada pelo Padre Anchieta como forma de doutrinar os indígenas com os dogmas católicos europeus. O objetivo dele não era ensinar os indígenas a se expressarem, mas a seguirem as regras que os colonizadores achavam pertinentes.

Usar a música como instrumento de doutrinação ou ensino de dogmas para os indígenas mostra que a consciência de que mesmo em diferentes idiomas, a música pode ser utilizada como método de ensino, pois estava presente na cultura europeia, que consequentemente atingiu a nova nação mestiça brasileira.

Mas, não se pode negar a vivência do povo indígena que já habitava o Brasil antes da colonização e deduzir que eles descobriram a música como instrumento educativo só pela interferência europeia, já que os membros das tribos indígenas costumavam transmitir, para as novas gerações, sua cultura através da música.

Mais tarde, entre os séculos XVII e XIX, novos imigrantes chegaram ao Brasil, pessoas das mais diversas nacionalidades e culturas trouxeram diferentes ritmos de músicas populares ao povo brasileiro. Foi uma mistura de ritmos e conhecimentos musicais de diversos povos, dentre eles os indígenas, os africanos, os europeus das mais distintas nacionalidades. Entretanto, naquele período a inserção da música na educação não era uma preocupação social, e acabava-se por aprender a tocar os instrumentos, a musicalidade e a reproduzir as músicas conhecidas através do contato de uns com os outros. Assim, criaram-se inúmeras manifestações musicais no Brasil, que ao longo das décadas ficaram mais características de acordo com a região e a cultura das pessoas de onde se manifestavam.

Para entender como a música se manifesta na educação infantil é necessário compreender o seu contexto histórico e analisar seus antecedentes no Brasil.

Na esfera pública, o atendimento as crianças de 0 a seis anos, começa, em 1899, com a criação neste mesmo ano do Instituto de Proteção e Assistência a Infância no Brasil (KRAMER 2003).

Na história da Educação no Brasil, cuidar das crianças surge como ideia pouco relevante na sociedade, e ainda permaneceria assim por muitos anos, com algumas mudanças acontecendo gradualmente, mas a ênfase era manter a ordem em sala de aula como diz Loureiro (2003) que para a escola, o que importava era utilizar o canto como forma de controle e integração dos alunos, desse modo, pouca ênfase era dada aos aspectos musicais na perspectiva pedagógica.

Leis e normas que regulariam a educação infantil apresentam de forma clara como a criança foi tratada em nossa educação.

Apenas com a nova LDBEN (Brasil, 1996) instituída como lei nº 9.394, se contemplaria o ensino de artes no seu Art. 26, da seguinte forma:

"componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma que promova desenvolvimento cultural dos alunos".

A partir daí a música passa a ser uma linguagem possível na educação infantil já que faz parte da educação básica. A construção de uma metodologia para trabalhar a música na educação infantil está legalmente aberta.

Em 1998, foi publicado, pelo Ministério da Educação (MEC) o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998).

Esse documento torna-se orientação metodológica para a educação infantil, nele, o ensino de música está centrado em visões novas como a experimentação, que tem como fins musicais a interpretação, improvisação e a composição, ainda abrange a percepção tanto do silêncio quanto dos sons, e estruturas da organização musical.

O RCNEI dá ênfase à presença da música na educação infantil, o documento traz orientações, objetivos e conteúdos a serem trabalhados pelos professores. A concepção adotada pelo documento compreende a música como linguagem e área de conhecimento, considerando que está tem estruturas e características próprias, devendo ser considerada como: produção, apreciação e reflexão (RCNEI, 1998).

O documento apresenta ainda orientações referentes aos conteúdos musicais, estes se encontram organizados em dois blocos: "O fazer musical" - compreendido como improvisação (RCNEI, 1998, p.57), composição e interpretação e o de "Apreciação musical", ambos referentes às questões da reflexão musical.

A proposta do RCNEI é uma discussão sobre as práticas pedagógicas, aqui em específico a de música, e não as engessar em modelos pré-definidos.

Os avanços conseguidos foram importantíssimos, e o trabalho trata da importância da música enquanto área de conhecimento, possuindo conteúdos e metodologias próprias, o que deixa claro o RCNEI.

Resultados

CENTRO DE CONVIVÊNCIA INFANTIL INTEGRADO SEBASTIÃO DA SILVA EM MOGI DAS CRUZES MOSTROU QUE É POSSÍVEL COLOCAR A MÚSICA PRESENTE NA ROTINA DAS CRIANÇAS

As crianças, apesar da pouca idade, elas já têm aulas de músicas. Segundo a Diretora Helaine Cristina, as pessoas até estranham como pode trabalhar música com bebês. De acordo com o projeto da escola, a música perpassa por todas as áreas de conhecimento. Não existe um momento específico para aula de música embora as aulas aconteçam na escola

O ensino passa a ser obrigação básica que vai da educação infantil ao ensino médio a partir de agosto de 2011. Na escola de Educação Infantil centro de convivência infantil integrado Sebastião da Silva, a música faz parte das atividades desde 2006. A diretora Helaine diz que desde os pequenininhos com uma aula de estimulação, de massagem, uma brincadeira de movimento, uma aula de ciências, de natureza estão com a música envolvido. Em todos os momentos a música está presente, ela faz parte da rotina da creche.

As Diretrizes curriculares para Educação Infantil preveem que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular do trabalho na educação infantil devem ter como eixo norteadores as interações e as brincadeiras garantindo experiências que favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por ela de vários gêneros e forma de expressão gestual, verbal, plástica, dramática e musical.

Segundo Iveta Maria Borges Avila Fernandes coordenadora do projeto, diz que não consegue separar a música dentro da vida da criança e dela enquanto ser em desenvolvimento desabrochando." Se pensar na cultura brasileira, desde pequenininha a criança já nasce e tem cantigas antes dentro do útero materno tem todo aquele bate bate do coração, mas ela nasce e a mãe está cantando também cantiga de ninar"

Professora Iveta coordena o projeto tocando, cantando e fazendo músicas com as

crianças desde 2002 nas escolas de educação infantil e ensino médio de Mogi das Cruzes e diz que as professoras falam que sentem medo, são desafinadas e não vão saber, pois não são professoras de músicas.

"Existe um pensamento de forma geral que para saber música precisa ser músico, dominar código musical, pauta, notas, bolinhas, figuras etc.".

Segundo ela começaram o projeto pensando como brincava quando eram crianças, do jeito que brincavam de brincadeiras de rodas ou passeios cantados. Ela notou que algumas professoras traziam esse repertório e outras não trazem mais. Então começaram a brincar e na hora do brincar o professor percebe que não importa ser afinado ou desafinado, certo ou errado, afinal o brincar permiti tudo.

Maria Inês professora das crianças de 3 anos apesar de gostar de música segundo ela trabalhar música com os pequenos foi um grande desafio.

"Foi um desafio sim na questão quando você começa adentrar os objetivos mais específicos, porque até você trabalhar o pulso, ritmo, cantar, soltar o corpo, soltar a voz já é inerente na educação infantil ,não tem como fugir disso por causa do movimento e a música ,tudo é música : o chegar, o tchau, contar histórias ,o como trabalhar uma educação musical precisei de formação com os profissionais trazidos da prefeitura, livros, mídias, antes era só a música infantil em massa ,hoje conseguimos apreciar um erudito ,clássico e se perguntar como poderia trabalhar isso, da mesma forma que você pega um livro didático".

Maria Inês envolve a música em atividades curtas e diversificadas que podem ser trabalhadas com as crianças uma na sequência da outra.

Segundo Iveta coordenadora do projeto a professora começou com eles trabalhando ritmo, lateralidade e memória musical quando ela trabalhou com as partes do corpo (cabeça, ombro, joelho e pé) tinha toda uma sequência de memória, de lateralidade e conhecimento das partes do corpo. Em seguida para uma brincadeira de mãos onde ela passou para um repertório de cultura tradição brasileira onde trouxe escravo de jó, laranjas maduras. Além de palmas, pulsos ela trouxe pausas.

Tinha momento de parar, tocar e isso requer das crianças que horas que toco, que horas bato palmas, que horas não faço e pegando então brincadeira de tradição.

Segundo Iveta com a criança pequena é importante que mudemos sempre de atividade, está fazendo uma coisa, depois pega outra porque uma atividade muito longa já não prende atenção das crianças.

Depois a professora contou uma história que tinha um rio passava que ela colocou até a fita crepe no chão então ela trouxe o faz de conta e através do faz de conta ela contou uma história. Prestação musical no qual as crianças da vila de cá trocava uma coisa, da vila de lá outra e trabalhava com uma forma musical, ou seja, a forma musical que quantas partes tem o período, as frases musicais e o ritmo na hora certa de tocar. Trabalha outras questões, pois você começa a dividir o todo em parte. As professoras notaram uma melhora significativa em matemática, começo a dividir o todo em parte, temos um período musical e feito em frases, as frases tenho vários pulsos, tempos e por isso das relações e associações das crianças.

Os referenciais curriculares nacionais para educação infantil destacam que ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda , realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos são atividades que despertam ,estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva ,estética e cognitiva .Aprender musica significa integrar experiências que envolvem a vivencia ,percepção e a reflexão encaminhando –os para níveis cada vez mais elaborados.

Professora Maria Tereza Alencar de Brito responsável em 1998 pela elaboração do capítulo sobre música ela diz ficar feliz por notar que mesmo as pessoas não terem uma formação musical , a partir do RCN elas começaram a fazer trabalhos com músicas e a partir do momento em que começou aproximar da criança, etapa na educação infantil viram as possibilidades que podem ter como , cantar, brincadeiras cantadas ,inventar uma história e sonorizar ,construir instrumentos, ouvir músicas e dançar ,fazer desenho do som entre outras e elas começaram a perceber quanta coisa poderia ser feita mesmo que não tivesse uma super formação musical .

Segundo a diretora apesar de não terem formação musical elas foram atrás da formação. O próprio projeto trazia a formação profissional , a formação em serviço, vários cursos, especialistas em música, folclórica e regionais ,erudita e música para bebes passaram por todas essas formação que ocorre todos os anos e foram integrando ,pois perceberam que musica trazia felicidade para a escola e as crianças passam maior parte do tempo ,portanto, tinham o compromisso de proporcionar ambiente feliz e agradável, afinal a música aproxima ,sensibiliza, o resultado é nível de socialização das crianças ,de concentração, sensibilidade musical .

Para comemorar o aniversário da cidade a Diretora Helaine e as professoras da escola decidiram realizar um projeto com as crianças de pesquisas das músicas e danças tradicionais da região. A diretora disse que em Mogi das cruzes tem uma marca muito forte na cultura. A festa do "divino espírito

santo" que é conhecido nacionalmente no distrito de Mogi onde tem vários grupos de congadas. Nossa senhora do Rosário fez um convite formando uma parceria para vir até à escola, o grupo gentilmente veio participar das reuniões pedagógicas contando toda história, como se originou o grupo, tradição e composição das músicas. Fizemos um convite para que se apresente à comunidade carente mostrando a vivência cultural.

A coordenadora do projeto diz que precisam ter raízes para poderem ter firmeza para onde ir, precisam saber falar a língua para comunicar com outros, saber como penso, como e o meu país, o povo e de onde venho. E quanto mais local eu for melhor eu vou poder me relacionar com outros.

Maria Tereza diz quem tem a felicidade de fazer música de um jeito legal, sai ganhando muito na vida pois são coisas que se trabalha com a sensibilidade, com a expressão ampliação da escuta qualificada, criatividade, capacidade relacionar de criar. São coisas que tem promove ganhos nas vidas das pessoas para o resto da vida.

Considerações Finais

Os avanços conseguidos foram importantíssimos, e o trabalho trata da importância da música enquanto área de conhecimento, possuindo conteúdos e metodologias próprias, o que deixa claro o RCNEI. Ainda que ela faça parte da educação infantil, e que não seja mais usada como se diz no jargão "como tapa buracos", e sim com a propriedade que fica explicita nos documentos que embasam sua utilização e orientam suas metodologias. Para Chiarelli (2005), a música é importante para o desenvolvimento da inteligência e a interação social da criança e a harmonia pessoal, facilitando a integração e a inclusão Para ele a música é essencial na educação, tanto como atividade e como instrumento de uso na interdisciplinaridade na educação infantil, dando inclusive sugestões de atividades para isso. Assim, pensar as funções do ensino de música na educação infantil, nos leva ao cotidiano escolar e as práticas dos professores e seus alunos, de como a música aparece e suas particularidades, suas possibilidades e linguagens. Mas ainda é necessário refletir a respeito de novas possibilidades da música na educação infantil.

Referências Bibliográficas

https:/ /canaldoensino.com.br/blog/como-ensinar-com-musica-na-educacao-infantil

https://www.educamundo.com.br/blog/musica-educacao-infantil-historia

Diretrizes curriculares

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. (Volumes 1, 2, 3).

Diretrizes Curriculares. Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 1999. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica

LARI, Beatriz / BROOCK, Angelita (orgs). Música e educação infantil. Campinas, SP; Papirus, 2013.

Vídeo – programa do curso de pedagogia Unesp/Univesp, da disciplina D14 – educação infantil: diferentes formas de linguagens expressivas e comunicativas- No centro Convivência infantil integrado Sebastiao da Sila, em Mogi das Cruzes, interior de São Paulo.

ARTE DE CONTAR HISTÓRIA

SONIA REGINA RIBEIRO GONZALEZ

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir a importância da contação de histórias na educação infantil, pois a leitura é uma forma de adquirir conhecimento, de visitar lugares que só existem em nossa imaginação, de conhecer novas culturas, de adquirir repertório etc. O professor de educação infantil tem um papel fundamental em cativar às crianças para adquirirem o gosto pela leitura, assim como tem diferentes formas, técnicas e estratégias de fazer com que a leitura seja sempre um momento incrível e prazeroso.

Outra forma de incentivar a leitura é por meio de projetos na escola, onde a família possa participar e interagir, contando histórias que lhe são preciosas ou clássicos da literatura e de nossa cultura, buscando a diversidade e pluralidade.

Nesse trabalho será apresentado diversos autores e seus pensamentos em relação a essa temática, assim como dicas importantes para fazer do momento de leitura um momento significativo, diverso e qualitativo.

Palavras-chave: Leitura. Formação de Leitores. Contação de histórias. Família

Abstract

Reading is to acquire knowledge, to visit places that only exist in our imagination, to know new cultures, to acquire repertoire, etc. The teacher of early childhood education has a fundamental role in captivating children to acquire the taste for reading, as well as has different forms, techniques and strategies to make reading always an incredible and pleasurable moment. Another way to encourage reading is through projects in which the family and integrate into the project, telling stories that are precious to them.

In this work will be presented several authors and their thoughts in relation to this theme, as well as important tips to make the moment of reading a meaningful, diverse and qualitative moment.

Keywords: Reading. Formation of Readers. Storytelling. Family.

1 INTRODUÇÃO

A arte de contar histórias na educação infantil é um tema que tem despertado cada vez mais interesse de educadores e pesquisadores. A contação de histórias é uma prática milenar que vem sendo utilizada como ferramenta pedagógica na educação infantil por suas múltiplas possibilidades de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Este artigo tem como objetivo discutir a importância da contação de histórias na educação infantil e como ela pode ser utilizada como uma ferramenta pedagógica efetiva.

Atualmente ouve-se o professor alegar que os alunos não estão interessados em ler. Muitas crianças, sequer possuem bibliotecas domésticas e, muitas vezes, o contato com livros se inicia na escola.

Importante para o professor de educação infantil é lembrar seu papel como grande incentivador do ato de ler, fazer com que a leitura esteja inserida na rotina da sala de aula, que se utilize de diferentes gêneros e suportes, assim como técnicas e recursos. Que seja um projeto de longo prazo. Quanto mais cedo a criança entrar em contato com a leitura, mais repertório ela irá criar, maior a imaginação, a criatividade, a autonomia etc.

Faremos uma revisão bibliográfica para entender como os principais autores dessa temática pensam e articulas o contar história como um ato significativo, importante e fundamental para pessoas de todas as idades.

2. DESENVOLVIMENTO

Segundo Macedo (2005), a contação de histórias é uma prática pedagógica que contribui para o desenvolvimento integral das crianças, pois envolve aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Por meio das histórias, as crianças podem aprender sobre os valores e normas sociais, desenvolver habilidades de empatia e compaixão, além de ampliar o psicológico e a capacidade de expressão oral.

Outro autor que destaca a importância da contação de histórias na educação infantil é Coelho (2010), que afirma que as histórias são uma ferramenta valiosa para estimular a imaginação e a criatividade das crianças. Segundo o autor, a contação de histórias também ajuda a desenvolver habilidades de compreensão e interpretação de textos, preparando as crianças para a leitura e a escrita.

Além disso, estudos recentes apontam que a contação de histórias pode contribuir para o desenvolvimento socioemocional das crianças. Segundo Fonseca e cols. (2019), a contação de histórias pode ajudar as crianças a desenvolverem habilidades como a empatia, a resiliência e a autoestima, além de estimular a criatividade e a capacidade de resolução de problemas.

A preparação de aulas e elaboração de projetos, precisam levar em conta leituras

diversificadas durante o dia e, inclusive, incentivar as famílias a esse hábito. O papel do professor é de suma relevância nesse sentido como mediador nesse processo de formação em que a palavra é vida e dizer o que nos acontece ou o que vemos nos faz ser parte de um todo, conforme nos diz NETTO & LIMA, 2018, p.3:

Podemos afirmar que a vida é mediada pela palavra, seja ela dita, vivida, narrada, contada, lida, cantada ou escrita. Vivemos a observar aquilo que está em nosso entorno, com o que interagimos, interrogamos, concordando ou discordando, a partir das condições de inserção no mundo social e cultural do qual fazemos parte.

As pessoas leem o mundo por suas experiências e vivências. Entender o mundo, porque a leitura é a primeira a entender e entender é tornar-se. Portanto, ler o mundo é o tema da própria história. A importância de ler e escrever, de acordo com Gadotti (1988, P. 17):

... o ato de ler é incompleto sem o ato de escrever. Um não pode existir sem o outro. Ler e escrever não apenas palavras, mas ler e escrever a vida, a história. Numa sociedade de privilegiados, a leitura e a escrita são um privilégio. Ensinar o trabalhador apenas a escrever o seu nome ou assiná-lo na Carteira Profissional, ensiná-lo a ler alguns letreiros na fábrica como 'perigo', 'atenção', 'cuidado', para que ele não provoque algum acidente e ponha em risco o capital do patrão, não é suficiente.

Não basta fazer inserir na rotina a leitura como algo automático, ou algo para cumprir exigências burocráticas, contar histórias, encantar pessoas, é um ato político.

2.1 A contação de histórias na educação infantil: história e autores

A arte de contar histórias é uma habilidade valiosa e antiga, que tem o poder de conectar pessoas e transmitir ideias e valores de geração em geração. Ao longo da história, diversos autores se dedicaram a explorar essa arte e refletir sobre sua importância.

Começando por Aristóteles, filósofo grego que viveu no século IV A.C, ele acreditava que a arte de contar histórias tinha o poder de ensinar, entretendo ao mesmo tempo, para ele, a tragédia era a mais alta forma de arte dramática, pois conseguiu provocar uma catarse no público, levando-o a purificar as emoções e os pensamentos.

Já para o escritor italiano Ítalo Calvino, a arte de contar histórias é uma forma de explorar as infinitas possibilidades da imaginação humana. Em seus livros, ele usa elementos fantásticos e surreais para criar mundos inusitados e instigar o leitor a refletir sobre a realidade.

Outro autor que refletiu sobre a arte de contar histórias foi o inglês J.R.R Tolkien. Para ele, a criação de um universo ficcional era uma forma de explorar questões filosóficas e morais, além de permitir a construção de mitologias e linguagens próprias.

Por fim, o escritor brasileiro Machado de Assis também deixou sua marca na história da literatura ao explorar a arte de contar histórias com uma perspectiva única e irônica. Ele criava narradores instáveis e jogava com a perspectiva dos personagens, criando uma reflexão sobre a subjetividade da realidade.

Em suma, a arte de contar histórias é uma habilidade que tem sido explorada de diversas maneiras ao longo da história. Cada autor tem sua perspectiva única, mas todos concordam que ela tem o poder de entreter, ensinar e explorar as infinitas possibilidades da imaginação humana.

A arte de contar histórias é uma habilidade humana valiosa, que tem sido valorizada desde a antiguidade. Como vimos através da visão de quatro autores - Aristóteles, Ítalo Calvino, JRR Tolkien e Machado de Assis - a narrativa é uma forma poderosa de expressão artística e humana, capaz de fornecer uma vasta gama de significados e mensagens.

Mais do que nunca, em tempos de tecnologia avançada e mudanças sociais rápidas, a arte de contar histórias continua a ser um meio vital de comunicação e conexão humana. Ao contar histórias, podemos transmitir nossos valores, compartilhar nossas experiências e construir pontes de empatia e compreensão com os outros.

Há muitos benefícios na contação de histórias na educação infantil para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Dentre os benefícios destacam-se:

- Desenvolvimento da imaginação e criatividade: A contação de histórias permite que as crianças visualizem cenários e personagens imaginários, despertando a imaginação e a criatividade.
- Desenvolvimento da linguagem: Durante a contação de histórias, as crianças têm contato com uma linguagem mais elaborada, rica em prazer, esperançosamente para a facilitação do aprendizado e aprimoramento da linguagem oral.
- Estímulo à leitura: A contagem de histórias pode ser um incentivo à leitura, despertando o interesse das crianças pelos livros e pela literatura.
- Desenvolvimento do senso crítico: Ao ouvir histórias, as crianças desenvolvem a capacidade de analisar e interpretar informações, confiantes para o desenvolvimento do senso crítico.

• Desenvolvimento emocional: A contação de histórias pode auxiliar na identificação e expressão de emoções, ajudando as crianças a lidarem com sentimentos como medo, ansiedade e tristeza.

• Desenvolvimento social: Durante a contação de histórias, as crianças têm a oportunidade de interagir com outras crianças e com o educador, confiantes para o desenvolvimento social.

2.1.1 Como utilizar a contação de histórias na educação infantil

Para utilizar a contação de histórias como ferramenta pedagógica, é necessário planejamento e organização. Algumas estratégias podem ser adotadas:

• Escolha de histórias seguidas: É importante escolher histórias que seguem a faixa etária das crianças, com enredos simples e personagens interessantes.

• Seleção de materiais: Para a contagem de histórias é necessário selecionar materiais como livros, fantoches e objetos que possam ajudar a ilustrar a história.

• Preparação do ambiente: O ambiente onde a contação de histórias será realizada deve ser agradável e acolhedor, com iluminação adequada

2.1.2 Algumas técnicas para tornar essa atividade mais interessante e efetiva são:

1. Escolha de histórias adequadas à faixa etária das crianças: É importante selecionar histórias que sejam compreensíveis e interessantes para as crianças, considerando sua idade e desenvolvimento cognitivo.

2. Utilização de recursos visuais: Desenhos, ilustrações, fantoches e outros recursos visuais ajudam a prender a atenção das crianças e a tornar a história mais realista e envolvente.

3. Uso da voz e expressões corporais: A forma como a história é contada é muito importante para despertar o interesse das crianças. É possível variar a entonação da voz, usar expressões faciais e gestos para enfatizar os pontos importantes da história.

4. Participação das crianças: É importante incentivar as crianças a participarem da contação de histórias, fazendo perguntas, pedindo para repetir partes da história e incentivando-as a dar ideias para o enredo.

5. Adaptação da história: É possível adaptar a história para torná-la mais acessível e interessante para as crianças, como mudar alguns detalhes da trama ou incluir elementos que as crianças gostam, como personagens de desenhos animados ou super-heróis.

6. Exploração da história após a contação: É importante explorar a história após a sua contação, por exemplo, fazendo perguntas sobre a história, pedindo para as crianças recontarem a história com suas próprias palavras ou realizando atividades relacionadas ao enredo da história.

Essas são algumas técnicas que podem ser utilizadas na contação de histórias para tornar essa atividade mais interessante e efetiva na educação infantil.

2.2 Uma boa mediação deve considerar

Segundo YUNES,1995, p.188: “Ler é, pois, interrogar as palavras, duvidar delas, ampliá-las. Deste contato, desta troca, nasce o prazer de conhecer, de imaginar, de inventar a vida.”

O mediador, ao preparar práticas leitoras, deve reconhecer a priori os objetivos que deseja alcançar, assim como ao escolher possibilidades de leitura como livros, gêneros textuais, temáticas e material de apoio para ampliar o diálogo, tendo conhecimento prévio do público a que se destina e de suas competências leitoras.

Além disso, torna-se indispensável para a sua mediação:

a) Planejar a prática de leitura com antecedência, de

modo bem detalhado: textos a serem lidos, ambiências,

atividades etc.;

b) Escolher textos adequados à situação e ao nível de

compreensão dos leitores;

c) Ler previamente os textos a serem trabalhados;

d) Organizar a ambiência onde se dará o encontro (biblioteca,

sala de aula, residência, sala de estar, varanda, quintal,

praça etc.);

e) Expor livros e outros materiais de leitura de modo que

possam gerar atração e curiosidade;

f) Estimular o grupo para gerar interação com as obras e a

temática apresentada;

g) Conversar informalmente com os participantes sobre livros,

leitura e assuntos diversos;

h) Elaborar atividades dinâmicas e criativas;

i) Utilizar o próprio livro para a leitura, de modo a gerar

familiaridade;

j) Relacionar a leitura a outras possibilidades: música, teatro,

dança etc.

l) Ler em voz alta e com boa entonação para que todos

compreendam o que está sendo lido;

m) Dar autonomia aos leitores para partilharem suas histórias,

leituras e narrativas, bem como exporem posicionamentos.

2.3 Sugestões de leituras:

1. Hans Christian Andersen - "O Patinho Feio", "A Pequena Sereia", "A Rainha da Neve".

2. Irmãos Grimm - "Branca de Neve", "Cinderela", "Chapeuzinho Vermelho".

3. Charles Perrault - "Cinderela", "Chapeuzinho Vermelho", "A Bela Adormecida".

4. Antoine de Saint-Exupéry - "O Pequeno Príncipe".

5. J.K. Rowling - "Harry Potter" (série de sete livros).

6. Roald Dahl - "A Fantástica Fábrica de Chocolate", "Matilda", "James e o Pêssego Gigante".

7. Lewis Carroll - "Alice no País das Maravilhas".

8. C.S. Lewis - "As Crônicas de Nárnia" (série de sete livros).

9. J.R.R. Tolkien - "O Hobbit", "O Senhor dos Anéis".

10. Neil Gaiman - "Coraline", "Os Filhos de Anansi", "Deuses Americanos".

Estes são apenas alguns exemplos de autores renomados e seus livros principais. Existem muitos outros autores maravilhosos e histórias fascinantes que poderiam ser adicionados a essa lista.

2.3.1 Sugestões de leituras: importantes da cultura afrodescendente

Existem muitas histórias importantes da cultura afrodescendente que podem ser compartilhadas com crianças da educação infantil para promover a diversidade e a inclusão. Abaixo estão algumas sugestões:

1. A história de Aqualtune: Aqualtune era uma princesa angolana que foi capturada e vendida como escrava no Brasil. Ela se tornou uma líder do Quilombo dos Palmares, uma comunidade livre de escravos, e lutou pela liberdade de seu povo.

2. A história de Chico Rei: Chico Rei era um rei africano que foi capturado e vendido como escravo no Brasil. Ele liderou uma revolta de escravos na cidade de Ouro Preto e ajudou a construir a Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos.

3. A história de Zumbi dos Palmares: Zumbi foi um líder do Quilombo dos Palmares e lutou pela liberdade dos escravos. Ele foi morto em batalha, mas sua luta inspirou muitos outros a continuar lutando pela liberdade.

4. A história de Tereza de Benguela: Tereza foi uma líder quilombola que lutou pela liberdade dos escravos no Brasil. Ela liderou uma comunidade livre de escravos na região do rio Guaporé e foi uma das poucas mulheres líderes de quilombo registradas na história do Brasil.

5. A história de Luísa Mahin: Luísa Mahin era uma escrava que lutou pela liberdade dos negros no Brasil. Ela participou da Revolta dos Malês em Salvador, em 1835, que foi uma das maiores revoltas de escravos no Brasil.

Ao contar essas histórias, é importante enfatizar a luta pela liberdade e igualdade que esses personagens enfrentaram e que a cultura afrodescendente tem uma grande importância na história e na formação da sociedade brasileira.

2.3.2 Sugestões de leituras: Precursores da literatura infantil no ocidente

A literatura infantil tem uma longa história que remonta a muitos séculos. Diversas culturas têm histórias e contos desenvolvidos para entreter e educar as crianças.

1. Esopo: Esopo foi um fabulista grego que viveu no século VI A.C. Ele escreveu fábulas curtas, como "A Cigarra e a Formiga" e "A Lebre e a Tartaruga", que ensinavam lições morais importantes para as crianças.

2. Charles Perrault: Perrault foi um escritor francês que viveu no século XVII. Ele é conhecido por seus contos de fadas, como "Cinderela", "A Bela Adormecida" e "O Pequeno Polegar", que foram escritos originalmente para entreter as crianças da corte francesa.

3. Irmãos Grimm: Jacob e Wilhelm Grimm foram dois criadores alemães que viveram no século XIX. Eles coletaram e publicaram contos populares alemães, como "Branca de Neve", "Chapeuzinho Vermelho" e "João e Maria", que se tornaram populares em todo o mundo.

4. Lewis Carroll: Carroll foi um escritor inglês que viveu no século XIX. Ele é mais conhecido por seu livro "Alice no País das Maravilhas", que conta a história de uma menina que entra em um mundo mágico e surreal.

Esses escritores e muitos outros ajudaram a criar o gênero da literatura infantil, que é uma forma importante de entretenimento e educação para as crianças em todo o mundo.

2.3.3 Sugestões de leituras: 20 melhores livros que tratam do assunto da importância de contar histórias na educação infantil.

1. "A Arte de Contar Histórias" de Luiz Antônio Aguiar;

2. "A Importância das Histórias na Educação Infantil" de Maria de Fátima Vieira Severiano;

3. "O Papel das Histórias na Educação Infantil" de Elizabeth Teixeira;

4. "Contação de Histórias na Educação Infantil" de Suéli Monteiro;

5. "A Literatura Infantil e a Contação de Histórias" de Edmir Perrotti;

6. "A Hora da História: Como Contar Histórias para Crianças" de Márcia Leite;

7. "A Contação de Histórias na Formação do Leitor" de Maristela de Oliveira;

8. "O Lúdico e a Contação de Histórias na Educação Infantil" de Lílian Mendes de Melo;

9. "Histórias que Fazem a Diferença: A Arte de Contar Histórias para Crianças" de Regina Machado;

10. "A Arte de Contar Histórias: O Contador e suas Narrativas" de José Soares da Silva;

11. "Contação de Histórias: A Construção da Linguagem Infantil" de Márcia Figueiredo;

12. "Contar Histórias na Educação Infantil" de Sandra Medeiros;

13. "A Importância da Contação de Histórias na Educação Infantil" de Ana Paula Silva;

14. "Narrativas e Contação de Histórias na Educação Infantil" de Mara de Oliveira;

15. "O Poder das Histórias na Educação Infantil" de Renata de Oliveira;

16. "Histórias para Educar: A Arte de Contar Histórias na Escola" de Vera Lúcia Spacil Raddatz;

17. "A Contação de Histórias como Ferramenta Pedagógica" de Maria Isabel Silva Lima;

18. "Contação de Histórias na Educação Infantil: A Ludicidade na Aprendizagem" de Lourdes Teresa Holsbach;

19. "Histórias na Educação Infantil: O Prazer de Ouvir e Contar" de Regina Shudo;

20. "A Arte de Contar Histórias na Formação do Educador" de Maria Eulina Pessoa de Carvalho.

2.3.4 Sugestões de leituras: autores que falam sobre a Importância da contação de histórias enquanto recursos terapêuticos:

1. Clarissa Pinkola Estés: autora de "Mulheres que Correm com os Lobos" e defensora do poder curativo das histórias.

2. Bruno Bettelheim: psicanalista e autor de "A Psicanálise dos Contos de Fadas", que discute a importância das histórias na formação emocional das crianças.

3. Carl Gustav Jung: fundador da psicologia analítica e defensor do uso de mitos e contos de fadas como ferramenta terapêutica.

4. Milton Erickson: psiquiatra e hipnoterapeuta que utilizava histórias e metáforas em suas terapias.

5. Maria Tereza Maldonado: psicóloga e autora de "A Criança e o Fantástico", que discute a relação das histórias com o desenvolvimento emocional infantil.

6. José Ângelo Gaiarsa: psicólogo e autor de "O Sentido da Psicoterapia", que fala sobre a importância da narrativa na terapia.

7. Roberto Crema: psicólogo e autor de "A Arte da Narrativa Terapêutica", que propõe o uso da contação de histórias como uma forma de ajudar na transformação pessoal.

8. Erika Blikstein: psicóloga e autora de "Histórias para Acalmar e Curar", que apresenta contos terapêuticos para crianças.

9. Luiz Antônio Aguiar: escritor e autor de "A Arte de Contar Histórias", que discute o papel das histórias como recurso terapêutico.

10. Clarice Lispector: escritora e autora de "Felicidade Clandestina", que apresenta o poder das histórias na transformação emocional.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias é uma prática que tem como objetivo encantar, envolver e despertar a imaginação das crianças. É uma das formas mais antigas de transmitir conhecimento e cultura, e ainda hoje é uma das atividades mais populares na educação infantil.

Ela pode ser realizada em diferentes formatos, desde a simples leitura de livros até a narração oral de histórias tradicionais.

Trata-se de uma atividade pedagógica fundamental na educação infantil, pois contribui para o desenvolvimento integral das crianças, envolvendo aspectos cognitivos, sociais, terapêuticos e emocionais. Além de estimular a imaginação e a criatividade, as histórias ajudam as crianças a compreenderem o mundo que as cerca, a desenvolver habilidades linguísticas e de comunicação, e aprender sobre valores e normas sociais. Nesse sentido, é importante que os educadores utilizem a contação de histórias como uma ferramenta pedagógica efetiva, buscando aprimorar suas técnicas e estratégias para tornar essa atividade ainda mais enriquecedora para o desenvolvimento das crianças. Contar com os pais e a comunidade também é importante.

Contar histórias é uma habilidade que deve ser valorizada e cultivada, não apenas pelos escritores, mas por todos nós como seres humanos. Através da narrativa, podemos compartilhar nossas experiências, aprender com os outros e construir um mundo mais rico e significativo para todos.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. Poética. São Paulo: Editora 34, 2017.

ASSIS, Machado de. Memórias Póstumas de Brás Cubas. São Paulo: Penguin Classics. Companhia das Letras, 2021.

CALVINO, Ítalo. Seis propostas para o próximo milênio. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

COELHO, N. P. Contação de histórias: a imaginação e a criatividade na formação de leitores. Em Questão, 16(1), 157-166, 2010.

FONSECA, M. L. G., OLIVEIRA, L. B., ROCHA, P. G. X. A contação de histórias na formação de valores: o papel da empatia. In Anais do Congresso Internacional de Educação (Vol. 3, No. 1, pp. 228-235), 2019.

GADOTTI, Moacir. O que é ler? Leitura: teoria e prática. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

MACEDO, L. A importância da contação de histórias na formação de leitores. Revista Brasileira de Educação, 30, 42-52, 2005.

NETTO, R. LIMA, L. E. C, Org. Curso Formação de Mediadores de Leitura / vários autores; Fortaleza, CE: Fundação Demócrito Rocha, 2018.

TOLKIEN, J.R.R Sobre histórias de fadas. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YUNES, Eliana. Pelo avesso: a leitura e o leitor. Curitiba: Editora da UFPR, 1995.

A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE GÊNERO: UMA ANÁLISE CRÍTICA E CAMINHOS PARA UMA SOCIEDADE INCLUSIVA

SORAIA SANTANA MOTA

RESUMO

O objetivo deste trabalho é discutir a evolução da compreensão do conceito de gênero, destacando como as dimensões sociais e culturais têm moldado essa noção ao longo do tempo. Para realizar esta pesquisa, será utilizado um levantamento bibliográfico como método através do qual o conhecimento necessário pode ser obtido por meio da leitura e análise de fontes impressas e digitais. O resultado do trabalho é uma análise crítica que ressalta como o gênero é uma construção social e não está diretamente vinculado à biologia. O trabalho enfatiza a importância de compreender o gênero como algo forjado pelas experiências sociais e históricas, evitando estereótipos prejudiciais. Por fim, a promoção da diversidade, o empoderamento das meninas e minorias de gênero, a prevenção do bullying e da discriminação, o desenvolvimento de empatia e respeito, bem como a preparação para um mundo diverso, são aspectos fundamentais na busca por uma sociedade mais justa e inclusiva. Reconhecer e valorizar as diferenças é crucial para construir um ambiente onde todos se sintam respeitados e capacitados a contribuir para o bem comum.

PALAVRAS-CHAVE: Construção Social; Evolução; Gênero.

1. INTRODUÇÃO

O conceito de gênero como uma construção cultural desempenha um papel fundamental no empoderamento e tem impactos significativamente positivos no processo educativo de crianças e adolescentes. Gênero refere-se às normas, papéis e expectativas socialmente atribuídas a indivíduos com base em sua identidade de gênero, que pode ser masculina, feminina, não binária, entre outras. Essas normas e expectativas variam em diferentes culturas e ao longo do tempo, e são, em grande parte, construídas pela sociedade.

A definição de gênero em termos gramaticais visa originalmente distinguir as diferenças entre os sexos masculino e feminino, bem como quaisquer outros elementos relacionados às características sexuais. No entanto, ao longo do tempo, o movimento feminista introduziu outras dimensões e interpretações a esse conceito. Como a historiadora Scott (1995) relata, as feministas americanas começaram a conceber o gênero como uma construção social que organiza as relações entre os sexos. Posteriormente, passaram a empregar termos para indicar distinções sociais baseadas no sexo, ao mesmo tempo em que rejeitavam o determinismo biológico subjacente ao termo "sexo". Essa mudança fundamental no entendimento do gênero e sua relação com a biologia desencadearam uma série de transformações na sociedade.

Além disso, é importante destacar a relevância do combate aos estereótipos de gênero, que estão intrinsecamente ligados à discriminação e ao preconceito enfrentados pelas mulheres. Estes estereótipos são baseados em crenças sobre o que significa ser mulher ou homem, o que pode resultar em desinformação, repressão e exclusão. A promoção da diversidade, o empoderamento das meninas e das minorias de gênero, a prevenção do bullying e da discriminação, o desenvolvimento de empatia e respeito, bem como a preparação para um mundo diverso, são aspectos cruciais na busca por uma sociedade mais justa e inclusiva.

O objetivo deste trabalho é discutir a evolução da compreensão do conceito de gênero, destacando como as dimensões sociais e culturais têm moldado essa noção ao longo do tempo.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Compreensão de gênero

A definição de gênero em termos gramaticais tem o propósito de distinguir a diferença entre os sexos masculino e feminino, bem como qualquer outro elemento relacionado a características sexuais. Com o passar do tempo, o movimento feminista introduziu outras dimensões e interpretações a esse conceito. De acordo com a historiadora Scott (1995), feministas americanas começaram a conceber gênero como uma construção social que organiza as relações entre os sexos. Posteriormente, passaram a empregar termos para indicar distinções sociais fundamentadas no sexo, ao mesmo tempo em que rejeitavam o determinismo biológico subjacente ao termo "sexo".

O termo "sexo" se refere às características biológicas inerentes ao homem e à mulher, enquanto "gênero" é utilizado para denotar as características socialmente moldadas que estabelecem a definição de masculino e feminino em diferentes culturas (ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD, 1993 apud MESQUITA FILHO; EUFRÁSIO; BATISTA, 2011, p. 555).

Nessa perspectiva, Butler (2008) argumenta que o conceito de gênero foi reformulado em oposição à dimensão biológica ligada ao sexo, eliminando a biologia como um destino predeterminado. Nesse sentido, o gênero passou a ser considerado

como algo inerente ao sexo de nascimento, a partir do qual o indivíduo seria integrado na sociedade e moldado por suas respetivas experiências de socialização. Dessa forma, essa estrutura social surge, dando origem à naturalização da desigualdade entre homens e mulheres.

Portanto, o conceito de gênero se manifesta como uma ferramenta para enfatizar que as diferenças de natureza sexual não estão diretamente vinculadas às diferenças sociais entre homens e mulheres, mas sim à cultura social que perpetua e torna natural a questão.

[...] A concepção de que o gênero é uma construção sugere a existência de um certo determinismo nos significados de gênero, os quais estariam inscritos nos corpos com características anatômicas distintas. Esses corpos seriam considerados meros receptáculos passivos de uma lei cultural inexorável. Quando a "cultura" em questão, que está "construindo" o gênero, é vista sob a ótica dessa lei ou conjunto de leis, isso pode criar a impressão de que o gênero é tão rígido e fixo quanto a ideia de que a biologia é o destino. Nesse contexto, não é mais a biologia, mas sim a cultura que se torna o destino (BUTLER, 2008, p. 26).

Seguindo essa perspectiva, o gênero é entendido como uma construção social. Isso significa que, independentemente do sexo biológico, um corpo que nasce com órgãos genitais femininos, como a vagina, não é automaticamente considerado uma mulher. É a construção social na sociedade que irá determinar essa classificação. Essa abordagem teórica é compartilhada pela autora Simone de Beauvoir (1970), que proclamou: "Não se nasce mulher, torna-se mulher". Embora haja nuances nas interpretações de Butler e Beauvoir, ambas concordam que o gênero é construído e definido pela imposição cultural e social (BEAUVOIR, 1970, apud BUTLER, 2008, p. 26).

Dentro desse contexto, considerando que a imposição cultural influencia o gênero e a identidade, podemos afirmar que:

De acordo com está definição, nossas identidades culturais são moldadas pelas experiências históricas compartilhadas e pelos códigos culturais que nos fornecem, como uma "comunidade unificada", estruturas de referência e significado estáveis, que permanecem constantes mesmo diante das mudanças superficiais e das vicissitudes de nossa história real. Essa "unidade" subjacente transcende todas as divisões contingentes e as flutuações de nossa história concreta (HALL, 2003, p. 68).

É relevante ressaltar o pensamento do filósofo Michel Foucault (1926-1984), que enfatiza que a sexualidade, por exemplo, não é algo intrinsecamente definido, mas é moldada social e historicamente. Consequentemente, não existe uma subjetividade única e universal. O que é considerado normal ou patológico, racional ou irracional, bom ou ruim, certo ou errado, está sempre sujeito às influências históricas (FOUCAULT, 2007).

Portanto, podemos concluir que o conceito de gênero é forjado a partir das experiências sociais e do contexto histórico, o que implica que não existe uma rigidez na dualidade de gênero, mas sim que a sociedade, em determinado momento, estabelece e defende uma determinada perspectiva.

2.2 Que é estereótipo e o que ele carrega?

Conforme destacado por Oliveira e Souza (2006), os preconceitos relacionados ao gênero e ao sexo estão intrinsecamente vinculados à discriminação e aos comportamentos violentos enfrentados pelas mulheres. Essa violência origina-se de visões preconceituosas e sexistas em relação às mulheres, desempenhando um papel relevante nas atitudes agressivas.

É possível abordar o preconceito como uma manifestação negativa de hostilidade direcionada a grupos sociais. Nesse contexto, Fiske (1998) identifica que esse fenômeno apresenta diversos componentes, incluindo o cognitivo, expresso por meio de estereótipos; o afetivo, que constitui o próprio preconceito; e o comportamental, que se traduz em atos discriminatórios.

A palavra "estereótipo" tem origem nas palavras gregas "stereo" (rígido) e "tipo" (traço), sugerindo a ideia de "tornar fixo e inalterável" (FERREIRA, 2000). Ao analisar os diversos elementos que compõem os estereótipos, é essencial ir além de sua definição formal e perceber o termo como um processo contínuo. Nesse contexto, pode-se afirmar que um estereótipo é um processo de formação de impressões que engloba avaliações afetivas, morais e instrumentais sobre uma pessoa, exercendo a capacidade de orientar o percebedor em suas interações sociais (BELO et al., 2005).

Nesse cenário, os estereótipos se baseiam em particularidades negativas sutis ou evidentes que caracterizam os membros de determinados grupos sociais, como aqueles motivados por diferenças de raça, gênero, orientação sexual, religião, nacionalidade, etnia e ideologia (FERREIRA, 2004).

Essas questões podem resultar em desinformação, que, por sua vez, contribui para a perpetuação da repressão, violência e exclusão por parte da sociedade que não compreende ou não aceita as pessoas em sua diversidade.

Nesse contexto, Roso et al. (2002, p. 72) acrescentam que "as pessoas

são esperadas a se conformar com a maioria [...] ou serão consideradas desviantes, mal ajustadas ou à margem. É nesse contexto de opressão que os estereótipos emergem e se solidificam".

De acordo com Bhabha (2007), os elementos que compõem o estereótipo possuem a capacidade de refletir as características históricas e sociais. O autor descreve o estereótipo como "um tipo de conhecimento e identificação que oscila entre o que está constantemente 'no lugar', já familiar, e algo que deve ser repetido com ansiedade."

Essa dualidade, segundo Bhabha (2007, p. 106), "garante a repetibilidade do estereótipo em contextos históricos e discursivos mutáveis, servindo de base para estratégias de individualização e marginalização."

Outros estudiosos também observam que algumas características associadas aos estereótipos de gênero se encaixam em dois amplos grupos, com base na semelhança dos traços com a construção sociocultural dos conceitos de masculinidade e feminilidade. Dessa forma, traços individualistas ou instrumentais (como independente, agressivo, racional) são considerados pertinentes à masculinidade, enquanto traços coletivistas ou expressivos (como amorosa, sensível, delicada) são associados à feminilidade (ROSO et al., 2002, p. 163).

Nesse contexto, Bhabha (2007) argumenta que o estereótipo não é uma mera simplificação porque representa falsamente uma realidade específica. Em vez disso, ele explica que o estereótipo é uma simplificação porque é uma forma rígida e fixa de representação que, ao negar a complexidade das diferenças, cria um problema na representação do sujeito nas dinâmicas de significados nas esferas psicológicas e sociais.

No que diz respeito à sociedade patriarcal, ao preconceito, ao sexismo e à discriminação, é relevante observar que:

Dentre as várias maneiras pelas quais o preconceito se manifesta, encontra-se o sexismo, que envolve avaliações negativas e práticas discriminatórias direcionadas às mulheres. Isso pode se manifestar de forma institucional, como em políticas salariais diferenciadas, ou de maneira interpessoal. No entanto, é importante notar que a primeira cria um ambiente cultural propício para a segunda. O sexismo, em grande parte, é uma herança da cultura patriarcal, ou seja, uma ferramenta utilizada para manter as diferenças de gênero, e é legitimado por atitudes que desvalorizam o sexo feminino, atitudes essas que se desenvolvem ao longo do curso da vida, muitas vezes apoiadas por instrumentos legais, médicos e sociais que as normalizam (FERREIRA, 2004 apud MESQUITA FILHO; EUFRASIO; BATISTA, 2011, p. 556).

Portanto, os estereótipos podem ser considerados uma estrutura para simplificar as características de um determinado grupo e são baseados em crenças sobre o que significa ser mulher ou homem. Além disso, essas crenças podem se estender a outras variáveis, como religião, estado civil dos pais, nível de escolaridade, renda familiar, cor da pele, hábitos como tabagismo e consumo de bebidas alcoólicas e drogas, histórico de violência, entre outros. Todos esses aspectos também devem ser considerados na análise dos estereótipos (MESQUITA FILHO; EUFRASIO; BATISTA, 2011).

Na esfera da publicidade, é evidente que os estereótipos desempenham um papel na perpetuação e normalização das dinâmicas de poder e opressão relacionadas às questões de gênero. Isso ocorre por meio da representação dos papéis sociais de mulheres e homens. As características socialmente atribuídas a cada gênero refletem uma visão em que as mulheres são retratadas como seres delicados, emotivos, confusos e frágeis, enquanto os homens são representados como fortes e desapegados. A construção desses estereótipos de gênero nas campanhas e peças publicitárias geralmente contrasta as mulheres com os homens, reforçando assim os papéis sociais e comportamentos culturalmente impostos.

Em termos gerais, a publicidade reforça a visão androcêntrica, retratando as mulheres como seres emotivos, passivos, dóceis ou sensuais, enquanto os homens são apresentados como sujeitos racionais, viris e provedores do lar. É importante notar que as representações femininas nos anúncios são aceitas em grande parte devido à sua conformidade com as percepções dominantes, o que as torna parecer "naturais" para a maioria do público (SILVA, 2003, p. 4).

Essas questões são frequentemente incorporadas na criação de anúncios. Apesar de não expressarem ideologias intencionais, a indústria publicitária muitas vezes resiste a fazer mudanças significativas. Conde e Hurtado (2006 apud OLIVEIRA-CRUZ, 2017, p. 2) argumentam que os anúncios publicitários desempenham um papel fundamental na perpetuação da desigualdade de gênero e da discriminação sexual.

Corrêa (2012) ressalta que identificar estereótipos de gênero na publicidade não é uma simples queixa ou denúncia, mas sim uma observação crítica das narrativas persistentes que envolvem os papéis sociais de homens e mulheres na cultura. Isso implica que existe a possibilidade de quebrar essa narrativa e, consequentemente, desmantelar os estereótipos de gênero, mas isso requer esforços em várias esferas sociais.

Os preconceitos e discriminações estão profundamente arraigados em nossas mentalidades e no imaginário coletivo de nossa sociedade. Eles permeiam nosso

cotidiano, moldam nossos comportamentos, atitudes e práticas sociais. Integrá-los requer um processo deliberado, sensível e sistemático de desnaturalização, conscientização, reflexão e ação em níveis tanto pessoais quanto coletivos. Esse processo aborda diversos aspectos, abrangendo o cognitivo, o afetivo, o simbólico, o cultural e o político-social.

As mulheres têm conquistado reconhecimento em uma ampla variedade de campos profissionais e esferas do conhecimento. No entanto, ainda é notável a persistência de representações que as associam predominantemente a papéis tradicionais em anúncios publicitários, como donas de casa. Isso ocorre especialmente em campanhas relacionadas a produtos de limpeza, lavagem de roupas, maternidade e atividades semelhantes. Ao direcionar suas mensagens para um público-alvo específico, as empresas muitas vezes consideram as mulheres como o grupo destinatário principal (TEIXEIRA; DUMONT, 2009, p. 102).

Da mesma forma, os homens são frequentemente destacados em peças publicitárias relacionadas a produtos esportivos, automóveis e outros itens. No entanto, também é comum a presença de mulheres em comunicações voltadas para o público masculino.

Em produtos destinados principalmente ao público masculino, como automóveis e bebidas alcoólicas, as mulheres são retratadas como "objetos de desejo" masculino. Nesses casos, é importante ressaltar que as mulheres representadas como objetos de desejo são tipicamente conformes aos padrões estéticos predominantes e são retratadas como coadjuvantes ou como um "prêmio" a ser desfrutado em relação ao consumo do produto anunciado (CORREA; MENDES, 2015, p. 138).

Essas representações sociais de gênero muitas vezes reforçam a ideia de que as mulheres devem se conformar com papéis tradicionais, como o de dona de casa, enquanto simultaneamente as objetificam em campanhas voltadas para um público masculino, promovendo assim o sexismo e a erotização feminina para satisfazer o público masculino.

2.3 Promoção da Diversidade

A promoção da diversidade é um imperativo social e cultural que desempenha um papel fundamental nas sociedades modernas. A diversidade envolve a aceitação e valorização das diferenças entre os indivíduos, sejam elas de natureza étnica, cultural, racial, de gênero, orientação sexual, religião, habilidades, entre outras. Trata-se de reconhecer que cada pessoa é única e merece respeito, dignidade e igualdade de oportunidades (SMITH, 2020).

A promoção da diversidade é essencial para a construção de sociedades mais justas e inclusivas. Ela não apenas enriquece a cultura e o tecido social, mas também impulsiona a inovação e o desenvolvimento. Quando as diferenças são valorizadas e respeitadas, cria-se um ambiente em que todos se sentem incluídos e capacitados a contribuir plenamente para a comunidade (SMITH, 2020).

No entanto, a promoção da diversidade não é apenas uma questão de retórica, mas sim de ação concreta. Isso envolve a implementação de políticas inclusivas, a eliminação de preconceitos e discriminações e a garantia de igualdade de acesso a oportunidades educacionais, profissionais e sociais para todos. Também requer um compromisso contínuo com a educação e sensibilização da sociedade sobre a importância da diversidade (SMITH, 2020).

A promoção da diversidade é um princípio orientador que sustenta sociedades mais justas e inclusivas. É um compromisso constante de reconhecer, respeitar e valorizar as diferenças que tornam cada pessoa única. Através da promoção da diversidade, podemos criar um mundo mais igualitário, onde todos têm a oportunidade de prosperar e contribuir para o bem comum.

2.4 Empoderamento das meninas e das minorias de gênero

O empoderamento das meninas e das minorias de gênero é uma questão crucial na sociedade contemporânea. Este processo envolve o fortalecimento do poder de ação e voz das meninas, bem como de todos os grupos marginalizados devido à sua identidade de gênero. Em um mundo historicamente dominado pelo patriarcado e pela desigualdade de gênero, o empoderamento se torna uma ferramenta essencial para a promoção da igualdade e da justiça (JOHNSON, 2019).

O empoderamento das meninas e das minorias de gênero inclui o acesso à educação de qualidade, a eliminação de estereótipos de gênero prejudiciais e a criação de oportunidades iguais em todas as esferas da vida. As meninas e as minorias de gênero devem ser capacitadas a tomar decisões informadas sobre suas vidas e a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades (JOHNSON, 2019).

Além disso, o empoderamento desses grupos exige uma mudança cultural profunda, na qual a sociedade reconhece a importância da diversidade de gênero e respeita a autodeterminação de cada indivíduo em relação à sua identidade de gênero. Ao promover o empoderamento, estamos construindo um mundo mais inclusivo, onde todas as pessoas, independentemente de seu gênero, têm a oportunidade de alcançar seu

pleno potencial (JOHNSON, 2019).

2.5 Prevenção do bullying e da discriminação

A prevenção do bullying e da discriminação é um tema de extrema importância na sociedade atual, especialmente no contexto escolar. O bullying, que envolve comportamentos repetitivos e prejudiciais, como agressões verbais e físicas, é um problema que afeta muitas crianças e adolescentes, causando danos emocionais e psicológicos (SMITH; STEFFGEN, 2013).

Da mesma forma, a discriminação, que se manifesta com base em características como raça, gênero, orientação sexual, entre outras, perpetua desigualdades e prejudica a coesão social.

A prevenção desses problemas requer a implementação de estratégias educacionais que promovam a empatia, a inclusão e o respeito às diferenças. Programas escolares que ensinam habilidades socioemocionais, como comunicação não violenta e resolução de conflitos, desempenham um papel fundamental na prevenção do bullying e da discriminação. Além disso, é essencial que as escolas tenham políticas claras e eficazes para lidar com incidentes de bullying e discriminação, promovendo um ambiente seguro e acolhedor para todos os alunos (SMITH; STEFFGEN, 2013).

A prevenção do bullying e da discriminação não é apenas responsabilidade das escolas, mas de toda a sociedade. É importante que pais, cuidadores e comunidades locais estejam envolvidos nesse esforço, promovendo valores de igualdade e respeito desde cedo. Com a conscientização e a ação contínua, podemos criar um ambiente em que o bullying e a discriminação se tornem cada vez menos tolerados e, eventualmente, sejam erradicados (SMITH; STEFFGEN, 2013).

2.6 Desenvolvimento de empatia e respeito

O desenvolvimento de empatia e respeito é fundamental para promover relações saudáveis e construtivas em nossa sociedade. A empatia envolve a capacidade de compreender e compartilhar os sentimentos dos outros, enquanto o respeito implica reconhecer o valor intrínseco de cada indivíduo, independentemente de suas diferenças (DAVIS, 2016).

Várias pesquisas destacaram a importância do desenvolvimento da empatia e do respeito, não apenas para melhorar as interações interpessoais, mas também para promover um senso de comunidade e coesão social. Estudos têm mostrado que a empatia pode ser ensinada e cultivada desde a infância por meio da educação e de práticas que estimulam a compreensão dos sentimentos alheios. O respeito, por sua vez, envolve reconhecer e valorizar a diversidade, promovendo a igualdade e a justiça (DAVIS, 2016).

Para alcançar o desenvolvimento da empatia e do respeito, é fundamental que escolas, famílias e comunidades trabalhem juntas. Programas de educação socioemocional, como o desenvolvimento de habilidades de comunicação e resolução de conflitos, podem ser incorporados nas escolas para ensinar às crianças e aos adolescentes a importância da empatia e do respeito. Além disso, a promoção de ambientes inclusivos, onde as diferenças são celebradas, desempenha um papel crucial no cultivo do respeito (DAVIS, 2016).

O investimento no desenvolvimento da empatia e do respeito é uma contribuição valiosa para a construção de uma sociedade mais justa e harmoniosa, onde todos possam se sentir valorizados e compreendidos (DAVIS, 2016).

2.7 Preparação para um mundo diverso

A preparação para um mundo diverso é um desafio significativo que enfrentamos na atualidade. A globalização, a migração e a interconectividade tornaram nosso mundo mais multicultural do que nunca. Nesse contexto, a educação desempenha um papel fundamental na preparação de indivíduos para compreender, respeitar e prosperar em um ambiente diverso (BYRAM, 2008).

Uma abordagem eficaz envolve a promoção da consciência intercultural, que capacita as pessoas a se engajarem de forma significativa com indivíduos de diferentes origens culturais. Isso pode ser alcançado por meio da educação global, que incentiva a compreensão das questões globais, da diversidade cultural e do respeito pelas diferenças (BYRAM, 2008).

Para preparar os alunos para um mundo diverso, é essencial promover uma mentalidade aberta e inclusiva desde cedo. Isso pode ser feito nas escolas por meio da inclusão de currículos que abordem temas de diversidade, história e cultura, e por meio de programas que incentivem a empatia e o respeito (BYRAM, 2008).

A literatura também desempenha um papel vital na preparação para um mundo diverso, permitindo que os leitores explorem perspectivas e realidades diferentes. Leituras que destacam personagens e cenários diversos promovem uma compreensão mais profunda e empática das experiências de outras pessoas (BYRAM, 2008).

Para criar uma sociedade preparada para um mundo diverso, é necessário um esforço coletivo que envolva escolas, famílias, comunidades e governos. A prepa-

ração para um mundo diverso não é apenas uma escolha ética, mas uma necessidade para enfrentar os desafios globais e criar um ambiente inclusivo e equitativo (BYRAM, 2008).

3. CONCLUSÃO

O trabalho analisou a evolução do conceito de gênero, destacando como o movimento feminista contribuiu para a compreensão de gênero como uma construção social. A distinção entre sexo (características biológicas) e gênero (características socialmente moldadas) foi enfatizada, revelando a importância de superar as normas de gênero estereotipadas.

Além disso, o trabalho abordou a promoção da diversidade como um imperativo social e cultural. Valorizar e respeitar as diferenças é fundamental para a construção de sociedades justas e inclusivas. A promoção da diversidade não é apenas retórica, mas requer ação concreta, como implementação de políticas inclusivas e educação.

Empoderar meninas e minorias de gênero foi outro tópico abordado. Isso envolve acesso à educação de qualidade, eliminação de estereótipos prejudiciais e a criação de oportunidades iguais para todos. O empoderamento também requer uma mudança cultural profunda para reconhecer a diversidade de gênero e respeitar a autodeterminação de cada indivíduo.

Prevenir o bullying e a discriminação, especialmente no ambiente escolar, é crucial. Estratégias educacionais que promovem empatia, resolução de conflitos e políticas escolares eficazes são essenciais nesse processo.

O desenvolvimento de empatia e respeito é fundamental para relações saudáveis e construtivas. Isso pode ser ensinado desde a infância, e a colaboração entre escolas, famílias e comunidades é fundamental.

Por fim, a preparação para um mundo diverso foi discutida como um desafio na era da globalização. A educação desempenha um papel fundamental na preparação das pessoas para compreender, respeitar e prosperar em um ambiente diverso, incentivando a consciência intercultural e a mentalidade aberta.

Esses tópicos são interligados e essenciais para construir uma sociedade mais justa, inclusiva e preparada para enfrentar os desafios da diversidade no mundo contemporâneo. É uma jornada que requer esforço coletivo e constante em todas as esferas da sociedade.

REFERÊNCIAS

BELO, Raquel Pereira et al. Correlatos valorativos do sexismo ambivalente. Psicologia: reflexão e crítica, [Porto Alegre], v. 18, n. 1, p. 7-15, 2005.

BHABHA, Homi K. O Local da cultura. 4. reimp. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

BYRAM, M. From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections. Multilingual Matters, 2008.

BUTLER, Judith P. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Tradução deRenato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CORRÊA, Laura Guimarães. 'Quem sempre troca a Maria?': transgressão e permanência dos papéis de gênero na publicidade. In: FRANÇA, Vera V.; CORRÊA, Laura G. (org.). Mídia, instituições e valores. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CORRÊA, Laura Guimarães; MENDES, André Mello. Inversão, desnaturalização e reforço de práticas de gênero em peças publicitárias. Intexto, Porto Alegre, n. 32, p. 136-155, jan. /abr.2015.

DAVIS, M. H. Empathy: A Social Psychological Approach. Routledge, 2016.

FERREIRA, Maria Cristina. Sexismo hostil e benevolente: inter-relações e diferenças de gênero. Temas em psicologia da SBP, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 119-126, 2004.

FERREIRA, Aurelio Buarque De Holanda. Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FISKE, Susan Tufts. The Handbook of Social psychology. Boston: McGrawHill, 1998.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Gráal, 2007.

HALL, Stuart. Da diáspora: identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

JOHNSON, L. M. Empowering Girls and Gender Minorities: Strategies for a More Inclusive Society. London: Routledge, 2019.

MESQUITA FILHO, Marcos; EUFRASIO, Cremilda; BATISTA, Marco Antônio. Estereótipos de gênero e sexismo ambivalente em adolescentes masculinos de 12 a 16 anos. Saúde Soc., São Paulo, v. 20, n. 3, p. 554-567, 2011. Disponível em: https://www.scielosp.org/article/sausoc/2011.v20n3/554-567/. Acesso em: 11 out. 2023.

OLIVEIRA-CRUZ, Milena. Representações do feminino na publicidade: estereótipos, rupturas e deslizes. Chasqui - Revista Latinoamericana de Comunicación, n. 134, p. 181-200, abr./jul. 2017.

OLIVEIRA, Danielle Cristina; SOUZA, Lidio. Gênero e violência conjugal: concepções

de psicólogos. Estudos e pesquisa em psicologia, Rio de Janeiro, ano 6, n. 2, p. 34-50, 2. sem. 2006.

ROSO, Adriane et al. Cultura e ideologia: a mídia revelando estereótipos raciais de gênero. Psicologia & sociedade, [Porto Alegre], v. 14, n. 2, p. 74-94, 2002.

SCOTT, Joan Wallach. Gender and the politics of history New York. Estados Unidos da América: Columbia University Press,1995.

SMITH, P. K.; STEFFGEN, G. (Eds.). Cyberbullying through the New Media: Findings from an International Network. Psychology Press, 2013.

SMITH, J. Promoting Diversity: A Multifaceted Approach. New York: Academic Press, 2020.

TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins; DUMONT, Adilson (org.). Discutindo Relações de Gênero na Escola: reflexões e propostas para a Ação Docente. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2009.

RELAÇÃO DO LÚDICO COM A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TAMARA DA SILVA BONFIM FERREIRA

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo geral, através de pesquisa bibliográfica, descrever e analisar a ludicidade como recurso didático para transformar a maneira de aprender, ou seja, mostrar que através dela a aprendizagem acontece de forma mais acessível e eficaz, por ocorrer dentro de circunstâncias divertidas, logo atraentes. Especificamente, foram determinados e perseguidos os seguintes objetivos: conceituar ludicidade e reforçar sua importância na aprendizagem através do lúdico; analisar o jogo como atividade de aprendizagem na educação infantil; analisar o lúdico/jogo como um recurso a serviço da aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Aprendizagem Educação Infantil; Ludicidade.

1. INTRODUÇÃO

Os conteúdos lúdicos são de grande importância na vida das pessoas, essencialmente na das crianças, pois representa uma atividade que estimula o raciocínio. As atividades lúdicas nas escolas potencializam a criatividade, a socialização e em muito contribuem para o desenvolvimento cognitivo.

Em educação, quando o tema é ludicidade, o que vem à mente de imediato é mostrar a utilidade da brincadeira, dos jogos e brinquedos. Há quem veja a brincadeira apenas como passatempo, o que não corresponde a verdade. Necessário se faz mostrar a ludicidade como uma ferramenta para tornar a aprendizagem eficaz; como forma de estudar pela qual o ato de aprender seja prazeroso e não o contrário.

Podem ser enumeradas várias razões para a utilização dos jogos e brincadeiras atividades lúdicas - em classe, sob a perspectiva da linguagem e da motivação. Através dos jogos o professor tem a possibilidade de observar as habilidades diversas dos estudantes e os possíveis avanços no processo de aprendizagem.

Hoje já não se discute a importância dos jogos, do lúdico na aprendizagem. A discussão se dá a respeito de como e quando utilizá-los. Dominando o quando e o como utilizá-los, estes passam a desempenhar a função de ferramentas a serem utilizadas em busca da eficácia no processo de aprendizagem na educação infantil.

O presente artigo tem por objetivo geral, através de pesquisa bibliográfica, descrever e analisar a ludicidade como recurso didático para transformar a maneira de aprender, ou seja, mostrar que através dela a aprendizagem acontece de forma mais acessível e eficaz, por ocorrer dentro de circunstâncias divertidas, logo atraentes. Especificamente, foram determinados e perseguidos os seguintes objetivos: conceituar ludicidade e reforçar sua importância na aprendizagem através do lúdico; analisar o jogo como atividade de aprendizagem na educação infantil; analisar o lúdico/jogo como um recurso a serviço da aprendizagem significativa.

A metodologia a ser utilizada será revisão de literatura, realizada a partir da coleta de dados — livros, revistas, artigos publicados na internet — obras referentes aos temas: educação infantil, aprendizagem significativa e ludicidade na aprendizagem.

Justifica a opção pelo presente tema, o desejo da autora de atingir melhor qualificação para o exercício do magistério na Educação Infantil. Ciente que o trabalho escolar não pode ser desenvolvido sem o envolvimento e interesse das crianças, a opção foi entender o papel da ludicidade no processo de aprendizagem em busca de melhoria nas condições de aprendizagem, tornando-a significativa e, assim evitando o fracasso escolar.

A ludicidade deve ser estudada com seriedade e analisada para que se possa conhecer e explicar sua efetividade na educação. Sob o domínio de sua importância no espaço escolar, será possível utilizá-la em doses adequadas, consonantes com a proposta pedagógica, para que não atuem como mero passatempo e deixe de cumprir sua meta, que é promover o desejo de aprender. Além dos objetivos acima determinados, deve ficar claro que o presente artigo tem, também, por objetivo, a proposição de uma reflexão acerca do papel da ludicidade na educação infantil.

2. LUDICIDADE NA APRENDIZAGEM

Em meio ao lúdico, das brincadeiras, as crianças podem expressar sentimentos, dúvidas e alegrias, aprender que existem regras num jogo, viver novas emoções e sentimentos e, a partir daí, vislumbrar novos conhecimentos. O contato com outras crianças é capaz de fazer que a própria criança veja novos modos de conviver melhor socialmente. A brincadeira viabiliza trazer à tona situações imaginárias, bem como ensina as crianças a importância do cumprimento às regras; cada faz de conta implica comportamentos próprios e ao brincar com um tijolo fingindo que o mesmo é um carro, por exemplo, a criança se esquece do tijolo e só lembra o significado que atribuiu a este objeto.

As brincadeiras estão presentes na vida das crianças, com diferenciações em

diversos tempos e culturas, mas destaca-se praticamente em relação ao desenvolvimento da aprendizagem das crianças na Educação Infantil, ação, esta, natural na vida das crianças, integrada ao seu dia a dia, a sua rotina, além de propor prazer e alegria, são ações universais, estão na história da humanidade ao longo dos tempos, fazem parte da cultura de um país, de um povo (FRIEDMANN, 1996, p. 69).

Os jogos precisam ser vistos no ambiente escolar como um recurso didático capaz de facilitar um ensino-aprendizagem mais dinâmico, capaz de propiciar condições de trabalhar o formalismo próprio da Matemática de uma forma atraente e desafiadora, mostrando que a Matemática está presente inclusive nas relações sociais e culturais

(SELVA; CAMARGO, 2009)

Entende Grando (2004, p. 8) que a definição do jogo se apresenta como um desafio. Diz o referido autor que "existe uma variedade de concepções e de definições sobre o que seja jogo e as perspectivas diversas de análise filosófica, histórica, pedagógica, psicanalista e psicológica, na busca da compreensão do significado do jogo na vida humana". Tal reside no fato de serem diversas as situações que são consideradas jogo.

Enquanto educadores é preciso estimular as crianças nas situações cotidianas, a manipular, explorar, imaginar, criar, reaproveitar objetos que podem se transformarem em brinquedos, jogos, tudo isso por meio da ação desses sujeitos. Brincar e desenhar são atividades fundamentais para a criança. Ela brinca e desenha na rua, em casa, na escola. Pela brincadeira, pelo desenho e pelo jogo, a criança fala, pensa, elabora sentidos para o mundo, para as coisas e para as suas relações. Para tanto, é oportuno possibilitar situações e conhecimentos tanto nos cursos de formação de professores, quanto aos educadores que já estão atuando com a infância para que valorizem este momento único de desenvolvimento, deixando que as crianças experienciem o brincar, criem situações para que estas explorem sua imaginação e seu universo de fantasia. (LEITE E SILVA, 2010, 10)

O professor deve se mostrar, se comportar como mediador de diversas ações, atividades, conhecimentos, sempre valorizando aquelas atividades nas quais as crianças estejam a realizar individualmente. Faz-se necessário que o trabalho ocorra preferencialmente em equipe e em grupo. Os trabalhos realizados em grupos desempenham um papel importante: possibilitam a socialização, a qual, por sua vez, contribui para a troca de experiências, oportunizando o exercício de habilidades e despertando a construção de valores e de novas relações sociais.

Brincando, a criança consegue reviver vários sentimentos, como: angústias, alegrias, medos, tristezas. Através da brincadeira, a criança vai se inserindo na sociedade e tomando para sua cultura valores, princípios, crenças, regras, costumes, dentre outros aspectos, a qual desencadeia a ideia de compreensão do mundo adulto, como também a importância de si dentro desse contexto.

Segundo Antunes, 2004, p.31:

Brincando a criança desenvolve a imaginação, fundamenta afetos, explora habilidades e, na medida em que assume múltiplos papéis, fecunda competências cognitivas e interativas. Como se isso já não fizesse do "ato de brincar" o momento maior da vida infantil e de sua adequação aos desafios, é brincando que a criança elabora conflitos e ansiedades, demonstrando ativamente sofrimentos e angústias que não sabe como explicitar. A brincadeira bem conduzida estimula a memória, exalta sensações emocionais, desenvolve a linguagem interior e, às vezes, a exterior, exercita níveis diferenciados de atenção e explora com extrema criatividade diferentes estados de motivação.

Vale destacar que, o ato de brincar, utilizando-se de recursos metodológicos lúdicos (brinquedos, jogos, brincadeiras), deve ser planejado e organizado, de modo a focar metas de aprendizagem que sejam adequadas para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e motoras no processo de aprendizagem do estudante.

Quando as atividades lúdicas na Educação Infantil são bem direcionadas pelo docente, e este apresenta clareza quanto aos objetivos que almeja alcançar, na mediação do processo de ensino e aprendizagem, promove-se um ambiente de motivação e de situações de aprendizagem que propicia a geração de novos elementos nos esquemas cognitivos do aprendiz.

Importante destacar que, a aprendizagem se dará de forma eficaz se o professor lançar mão de brincadeiras, de ferramentas lúdicas. Quando do planejamento de suas aulas, deve o professor ficar atento aos objetivos, às competências e habilidades a serem desenvolvidas dentro das singularidades do grupo mediado. Na educação infantil, principalmente, o lúdico é inerente ao universo da criança, portanto envolvê-la em atividades com jogos e brincadeiras favorece a aprendizagem e o interesse pelo conhecimento.

Segundo Oliveira, ao fazer remissão aos estudos de Vygotsky:

Tanto pela criação da situação imaginária, como pela definição de regras específicas, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado. Embora num exame superficial possa parecer que o brinquedo tem pouca semelhança com atividades psicológicas mais complexas do ser humano, uma análise mais aprofun-

dada revela que as ações no brinquedo são subordinadas aos significados dos objetos, contribuído claramente para o desenvolvimento da criança. (OLIVEIRA, 1995, p.67).

Sendo assim, nesta primeira etapa da Educação Básica, a promoção de situações que envolvam a ludicidade, nas ações pedagógicas, são de relevância para a construção do conhecimento e desenvolvimento das diferentes habilidades infantis, aproximando a criança de um aprendizado contextualizado, tendo em vista que o lúdico é natural ao universo infantil.

A Educação Infantil é a fase que atende as crianças de 0 a 6 anos de idade e tem por objetivo o desenvolvimento integral das crianças. Não se dedica apenas ao desenvolvimento cognitivo, mas, também, com o desenvolvimento físico e o sócio emocional. Esta fase é dividida em dois seguimentos, a saber, creche (crianças de 0 a 3 anos) e pré-escola (crianças de 4 a 5 anos).

A primeira infância é um período crucial na vida das crianças, é nesta fase que elas adquirem capacidades fundamentais para o desenvolvimento de habilidades que irão impactar na sua vida adulta, por isso, cuidar da Educação Infantil é cuidar do futuro das nossas crianças. (VIDAL, 2018, p.l)

O planejamento das atividades para a Educação Infantil deve ser marcado pela reflexão da prática pedagógica e de acordo com as capacidades sociais, afetivas, motoras e culturais dos estudantes, objetivando a formação integral do aprendiz. Devem ser valorizados os conhecimentos prévios dos alunos, sempre incentivando através de atividades diferenciadas, para que seja atingido um nível de aprendizagem que possa ser qualificada de prazerosa e significativa.

Nesse sentido, é oportuno ressaltar que, cabe ao docente selecionar atividades lúdicas variadas, que visem atingir os objetivos propostos, de acordo com a faixa etária, estimulando tanto o aprendizado de conceitos fundamentais, necessários para o prosseguimento dos estudos ao longo processo educativo, quanto ao desenvolvimento social, motor e afetivo do estudante.

A aprendizagem significativa é aquela que tem por característica a interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos. No processo de aprendizagem significativa, "os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva".

(THAMIRES, 2018, p.2)

Ausubel pressupõe que os novos conhecimentos devem ser adquiridos a partir de um material interessante — significativo — para o aprendiz e atrelado ao seu conhecimento prévio. A interação dos conhecimentos novos com as ideias preexistentes cria condições para que, através de sua atividade cognitiva, o aprendiz consiga elaborar novos significados, que serão únicos para ele.

Como proposta de material de ensino capaz de atuar como potencial de aprendizagem significativa o lúdico se apresenta, podendo ser um recurso facilitador da aprendizagem a partir da Educação Infantil até o Ensino Superior.

Santos (2008, p. 33), esclarecendo um pouco mais questões sobre a aprendizagem significativa, diz: "A aprendizagem somente ocorre se quatro condições básicas forem atendidas: a motivação, o interesse, a habilidade de compartilhar experiências e a habilidade de interagir com os diferentes contextos".

É preciso evidenciar que as condições que propiciam a efetivação da aprendizagem significativa, são aquelas que desafiam o professor a adotar uma postura de mediador entre o aluno e o conhecimento. O docente, em sua prática de ensino, deve considerar que o aluno é o sujeito do conhecimento e não um simples receptor de informações. Portanto, é válido o esforço para envolver os alunos, fazendo com que as aulas se transformem em momentos de interação e aprendizagem.

As atividades lúdicas, tanto na vida do adulto quanto da criança, são relevantes para o desenvolvimento do raciocínio, da criatividade, da sociabilidade, da coordenação motora, dentre outras capacidades. A importância do lúdico na vida das pessoas, em qualquer fase da vida, é de grande valia, tanto que há muito vem despertando e inspirando o interesse de estudiosos. Hoje, os estudos a respeito da importância do lúdico constituem objetos de preocupação científica. Em vários países, inclusive no Brasil, na atualidade são realizados estudos com o objetivo de comprovar que por meio de atividades lúdicas é possível desenvolver habilidades, promover relações e interações sociais e propiciar um crescimento saudável às crianças. Grande é o poder de motivação dos processos lúdicos.

De acordo Antunes (2008, p.31

A relação entre os jogos e a aprendizagem significativa destaca que a boa escola não é necessariamente aquela que possui uma quantidade enorme de caríssimos brinquedos eletrônicos ou jogos ditos educativos, mas que disponha de uma equipe de educadores que saibam como utilizar a reflexão que o jogo desperta, saiba fazer de simples objetos naturais uma oportunidade de descoberta e exploração imaginativa.

A ludicidade como recurso pedagógico deve ser utilizada considerando que a mesma, comprovadamente, mostra-se eficaz para o desenvolvimento integral da criança. A inserção de metodologias lúdicas, por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras potencializam a construção do conhecimento, tornando-se, assim, primordial para a consoli-

dação do processo de aprendizagem.

As atividades lúdicas promovem momentos interessantes às crianças nos quais, através da alegria e da diversão, podem ser exploradas e desenvolvidas dentro do processo de ensino-aprendizagem a linguagem, o pensamento e concentração, a

criatividade, a socialização, o raciocínio, os domínios cognitivos, afetivos, psicomotores, reflexivos, e até mesmo a responsabilidade.

Oliveira (1985, p. 74) entende que a ludicidade consiste em:

um recurso metodológico capaz de propiciar uma aprendizagem espontânea e natural. Estimula a crítica, a criatividade, a sociabilização, sendo, portanto, reconhecido como uma das atividades mais significativas senão a mais significativa — pelo seu conteúdo pedagógico social,

Os jogos constituem excelente recurso no trabalho do professor. Jogando o indivíduo aprende a esperar sua vez, respeitar regras, aceitar resultados e lidar com frustrações. Há que ser considerado, também, que através dos jogos, o aprendiz tem a oportunidade de exercitar modos de se expressar, de descobrir, de inventar, além de ter sua curiosidade estimulada. A ludicidade é de suma importância na vida dos seres humanos em todas as idades, não devendo ser vista somente como meio de diversão ou de momentos de prazer, mas também como valioso instrumento para o ato de aprender.

O lúdico é ferramenta para a concretização de uma aprendizagem significativa.

Quando a aprendizagem se mostra significativa, mais importante será a sua funcionalidade, considerando que haverá maior oferta de possibilidades de interação com novas situações e conteúdo.

Ausubel ensina que a aprendizagem significativa, no processo de ensino aprendizagem, para atingir a eficácia, necessita fazer algum sentido para o aluno, e é aí que a informação deve interagir e buscar suporte nos conceitos relevantes já dominados pelo aprendiz.

O processo utilizado com crianças na primeira infância é o de formação de conceitos, envolvendo generalizações de interesses específicos para que, na idade escolar, já tenham desenvolvido um conjunto de concepções, de modo a favorecer o desenvolvimento da aprendizagem significativa. Ausubel entende que deverá ocorrer nesse processo a utilização de organizadores prévios para, de fato, dar suporte a nova aprendizagem, encaminhando o aluno para o desenvolvimento de conceitos subsunções conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz —, o que facilitará a aprendizagem subsequente.

É de grande importância entender que o processo de aprendizagem significativa exige a participação ativa do aluno, tendo em visita que se trata de um processo através do qual uma informação nova relaciona-se, de forma não substantiva e não arbitrária, a um aspecto importante da estrutura de conhecimento do indivíduo. Ou seja, os conhecimentos novos que se adquirem relacionam-se com o conhecimento prévio que o aluno possui. Para isso, os conteúdos selecionados no trabalho pedagógico devem ser pautados na diversificação de recursos metodológicos, de maneira a respeitar as experiências, peculiaridades e ritmos diferenciados no processo de aprendizado.

Para compreender as implicações pedagógicas dos brinquedos e das brincadeiras, é preciso resgatar o aspecto sociocultural destes e das crianças e transformá-los numa atividade significativa para elas, de maneira que ao aprender brincando, a criança poderá construir seus conhecimentos de uma forma diferenciada, criativa e encantadora, (PEREIRA, 2014, p,37)

Nos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil pode ser lido:

Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou jogos de regras e construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais. (BRASIL, 1998, p.29).

A partir do referido pensamento acima, entende-se que a aprendizagem é aquela que acontece em situações nas quais a atividade torna-se significativa. Ou seja, oferecer possibilidades pedagógicas que contribuam para um processo educativo mais prazeroso, criativo e crítico. Cabe, então, ao docente proporcionar esses momentos dentro e fora de sala de aula, proporcionando experiências diversificadas, de modo a possibilitar a formação da subjetividade e da individualidade da criança nesse início da vida escolar.

Quando a sociedade como um todo, em especial as pessoas envolvidas diretamente com a educação, como pais e professores virem o lúdico como ferramenta imprescindível no processo de uma aprendizagem eficaz e colocarem em prática, estarão contribuindo para uma vida mais alegre e criativa das crianças. (FERREIRA, 2009, p.41)

É importante ressaltar que, um dos grandes embaraços para que o lúdico seja utilizado de forma mais producente nas salas de aula, é a formação do professor, ainda presa ao modo de como se ensinava em tempos passados, a maneira como aprendeu e que, ainda, resiste em aplicar práticas mais modernas e condizentes com a atualidade. A grande maioria das pessoas receiam o novo

e o professor não está excluído. Dessa forma, torna-se necessário a introdução de estudos e recursos metodológicos referentes à ludicidade na formação inicial e continuada dos profissionais atuantes no espaço escolar.

Dessa forma, torna-se necessária a conscientização do profissional docente quanto ao valor dos recursos metodológicos dos jogos, brinquedos, brincadeiras para a construção do conhecimento, ao longo do processo educativo, levando em consideração o respeito à criança como sujeito histórico e social.

Para que a aprendizagem ocorra é preciso haver a apreensão dos conteúdos, relacionando-os às experiências anteriores vivenciadas pelos aprendizes. Assim, estará sendo permitida a formulação de problemas que motivem a aprendizagem e incentivem o aprender mais e mais. O estabelecimento de relações entre fatos, objetos, acontecimentos, noções e conceitos, desencadeando mudanças e contribuindo para a utilização do que é aprendido em diferentes situações. Assim, sendo a aprendizagem significativa, critérios avaliativos decorrerão de objetivos claros acerca de conteúdos que são efetivamente relevantes dentro de cada disciplina, "a partir dos mínimos necessários para que cada um possa participar democraticamente da vida social" (LUCKESI, 2005 apud SILVA, 2008, p. 1).

É importante frisar que o papel do professor para a aprendizagem significativa é de enorme importância. O professor tem como missão criar um ambiente propício à assimilação do saber; deve ele servir de facilitador no processo de ensino e aprendizado. A aprendizagem significativa, se bem empregada, será responsável pela construção do conhecimento, garantindo ao aprendiz a versatilidade de agir autonomamente em diferentes contextos.

Para tanto, as instituições escolares e seus profissionais, devem valorizar a bagagem de conhecimentos e experiências vivenciadas pelos alunos, de acordo com o contexto social, percebendo a criança como ser ativo e participativo, capaz de formular hipóteses e de construir saberes.

3. CONCLUSÃO

Do estudo foi possível tirar algumas conclusões: o jogo e a brincadeira devem ser considerados como atividades capazes de exercer influência sobre o processo de desenvolvimento infantil, pois favorecem o desenvolvimento da autoestima, da criatividade, propiciando mudanças qualitativas nas estruturas mentais. Através das brincadeiras, as crianças pequenas desenvolvem algumas noções da vida em sociedade e das regras e mesmo de sua socialização. O valor da inserção dos jogos e brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil faz com que os educadores assumam um compromisso de oportunizar aos aprendizes a brincadeira e a aprendizagem de maneiras simultâneas. A ludicidade constitui uma necessidade do ser humano em qualquer idade.

O lúdico é fundamental no processo de ensino aprendizagem, pois através desta prática a criança busca conhecimentos do corpo, do ambiente, dos colegas e consegue ver-se como parte integrante na constituição de sua aprendizagem, o que acaba por resultar em uma nova dinâmica de ação, possibilitando uma construção significativa.

As atividades lúdicas possibilitam uma aprendizagem significativa para a criança com diferentes demandas de aprendizagem, despertam o interesse pelos estudos, bem como promovem um ambiente de socialização. A criança por meio de atividades lúdicas aprenderá no seu ritmo, chegando a conclusões e elaborando suas regras. É através do lúdico\brincadeira que a criança explora sua criatividade. O lúdico abre caminho para que a criança se comunique consigo mesma, com outras pessoas e com o mundo que a cerca.

A brincadeira representa um momento de investigação, análise, construção do próprio conhecimento de vida, de mundo num contexto imaginário. Assim, deve ser compreendido que o desenvolvimento da criança está particularmente ligado à brincadeira, considerando que tal atividade se apresenta como uma linguagem própria desse início de etapa do desenvolvimento humano.

Cabe ser dito também, sobre a relevância da ludicidade na formação profissional, já que tal conhecimento transitará por todos os enfoques que fazem parte do universo infantil. Tal fato permite aos educadores em formação atingirem condições lúdicas de aprendizagem, perceber demonstrações de possibilidades dentro da ludicidade para o processo de ensino e aprendizagem.

Aconselhável seria que os cursos de formação profissional na área de educação se engajassem em novas práticas educacionais, uma vez que se trata da formação de um profissional que vai lidar com o processo de ensino/ aprendizagem de crianças e, dentro deste processo, deve ser considerado que jogos, brinquedos, brincadeiras, fantasias, enfim, o lúdico faz parte da constituição de todo indivíduo. A ludicidade faz parte da vida de qualquer criança, independentemente de suas condições culturais e sociais, valendo reafirmar que estas atividades auxiliam na descoberta da criatividade, de modo que a criança se expresse, análise, critique e transforme a realidade a sua volta.

A ludicidade é uma forma de tornar mais eficaz a aprendizagem para que ela se mostre uma aprendizagem significativa. A aprendizagem significativa foi idealizada por Ausubel e se propõe explicar o processo de assimilação que ocorre com a criança

na construção do conhecimento a partir do seu conhecimento prévio. Para que ocorra uma aprendizagem significativa, faz-se necessário: disposição do sujeito para relacionar o conhecimento; material a ser assimilado com potencial significativo e existência de um conteúdo mínimo na estrutura cognitiva do indivíduo, com subsunções em suficiência para suprir as necessidades relacionadas.

As atividades lúdicas são úteis e indispensáveis à vida humana. Práticas voltadas à ludicidade são indispensáveis para que a aprendizagem seja realizada com prazer, divertimento. Para que a ludicidade faça parte realmente do desenvolvimento infantil, é indispensável que o professor se veja e se coloque como participante desse processo de construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. O jogo e a Educação infantil. Falar dizer/ olhar e ver/ escutar e ouvir.

Petrópolis: Vozes, 2003.

Educação Infantil: prioridade imprescindível. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL, Lei no. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.qov.br/Ccivil 03/1eis/L9394.htm>

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília:

1997.Disponível em: <http://portal. mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livr001.pdf>

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, volume: 1 e

2.1998. <http://portal.mec.gov.br/seb/ arquivos/pdf/livr001.pdf> Acesso em: 30 set. 2023.

CAILLOIS, Roger. Os jogos e os homens. Lisboa: Cotovia, 1990.

FRIEDMANN, Adriana. O direito de brincar: a brinquedoteca. 4. ed. São Paulo: Abrinq.

1998.

GRANDO, Regina Célia. O jogo e a matemática no contexto da sala de aula. São Paulo:

Paulus, 2004.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens - O jogo como elemento da cultura. São Paulo:

Perspectiva, 1971.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1996.

LEITE, S.R.M. SILVA, A.T.T. Infância e ludicidade: a experiência do brincar na ludoteca. Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Infância, Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, 2010.

LUCKESI, 2005 apud SILVA, Ana Maria da. A ludicidade construindo a aprendizagem de crianças na educação infantil. Art'go. p. 2. 2008.

MOREIRA, Marco António. Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Porto Alegre: Prodil, 1994.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 2.ed. Scipione, 1995.

OLIVEIRA, V.M. O que é educação física. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PEREIRA, Uiliete Márcia Silva de Mendonça. O olhar da criança sobre a brincadeira nos anos iniciais do ensino fundamental. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal/RN, 2014.

SILVA, Natália Zanatta da. A importância do lúdico na educação infantil. Monografia.

Universidade Tecnológica Federal do Paraná — UTFPR — Campus Medianeira. 2014.

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TATIANE PAVÃO ONGARO BORGES

RESUMO

A inclusão é um assunto de grande relevância e nos últimos anos tem tomado grandes proporções e trilhado diversos caminhos, principalmente dentro das instituições de ensino, e perpassa por diversos fatores como: dilemas éticos, judicialização, independência, aprendizado, conflitos, valores, ou seja, fatores que tornam a sua discussão e aplicação na prática bastante complexa, cheia de desafios e obstáculos. Desse modo, através do reconhecimento da importância da inclusão para o meio escolar, visando o bem-estar e o desenvolvimento desses alunos que ocupam por direito, as vagas destinadas à Educação Especial, o preparo da escola e a estreita relação entre instituição e família é imprescindível para que o aluno tenha sucesso nesse processo.

Palavras-chave: Inclusão. Criança. Deficiência.

ABSTRACT

Inclusion is a subject of great relevance and in recent years has taken great proportions and trodden several paths, especially within educational institutions, and pervades several factors such as: ethical dilemmas, judicialization, independence, learning, conflicts, values, that is, factors that make its discussion and application in practice quite complex, full of challenges and obstacles. Thus, through the recognition of the importance of inclusion for the school environment, aiming at the well-being and development of these students who occupy by right, the vacancies destined to Special Education, the preparation of the school and the close relationship between institution and family is essential for the student to succeed in this process.

Keywords: Inclusion. Child. Deficiency.

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço democrático, que deve estar aberto e preparado para receber todos os alunos. A Educação Infantil, fase inicial da formação acadêmica, representa o primeiro contato das crianças com esse universo repleto de aprendizados e novas descobertas. E a inclusão neste período é fundamental, pois além de todos os desafios que o pequeno terá ao iniciar a socialização, é preciso levar em conta que esse é um dos primeiros momentos em que o estudante estará longe dos olhares de sua família.

Trabalhar a inclusão na Educação Infantil é muito importante para que a criança se adapte ao ambiente escolar e possa dar sequência aos seus estudos no Ensino Fundamental sem maiores dificuldades. Para isso, gestores, educadores e toda a equipe pedagógica precisam estar engajados e preparados para oferecer todo o suporte e atenção que as crianças precisam.

UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A Educação Especial no Brasil passou por várias transformações no decorrer dos anos, e foi construída separadamente do ensino oferecido para pessoas que não apresentavam deficiência, pois de acordo com Kassar (2011, p. 2): “esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos”.

No período da República Velha, em 1889, a Educação Especial dá seus primeiros sinais no Brasil, influenciada pela Europa, sendo constada a partir de diagnósticos médicos. Porém, as pessoas com necessidades especiais não tinham acesso à escolarização por serem consideradas incapazes, conforme a Legislação da época.

A atenção sobre o que foi considerado “anormal” pode ser identificada na literatura médica da época e na legislação educacional que restringia a essa população o acesso à escolarização ou à instrução, como era tratada a Educação no período. Decretos de diferentes estados atestam essa posição, como o decreto-lei nº. 7970 de 1927, de Minas Gerais, que dispensa de frequência às aulas, entre outros motivos, crianças com “incapacidade física ou mental” e indigentes, “enquanto não se fornecer, pelos meios de assistência [...], o vestuário indispensável à decência e à higiene” (apud PEIXOTO, 1981).

A deficiência no âmbito educacional, começou a ganhar destaque a partir do Decreto n. 5.884, instituído pelo Código de Educação da Cidade de São Paulo 1933, quando normatizou sua

“Educação Especializada”, entendeu como parte de seu alunado os “débeis físicos”, “débeis mentais”, “doentes contagiosos”, “cegos”, “surdos-mudos” e os “delinquentes” (BRASIL, 1933).

O Século XX, ainda não havia avançado na questão da Educação Especial, limitando o acesso de pessoas com necessidades especiais à educação. Em 1960, através da Conferência Geral organizada pela UNESCO, se lança na luta contra a discriminação no campo do ensino, afirmando que:

A discriminação no campo do ensino constitui violação dos direitos enunciados nesta Declaração. Considerando que nos termos de sua Constituição, a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura se propõem a instituir a colaboração entre as nações para assegurar a todos o respeito universal dos direitos do homem e oportunidades igual de educação. (UNESCO, 1960, p. 1)

Dessa forma, a Conferência da UNESCO 1960 torna-se um parâmetro para que um ano após sua realização, a LDB, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, passe a garantir o acesso de pessoas "excepcionais" ao ensino, como nos diz o Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Porém, no texto geral prevê também que caso haja a necessidade sejam criados espaços especializados, como nos diz Mantoan (2017):

Entende-se que nesse sistema geral estariam incluídos tanto os serviços educacionais comuns como os especiais, mas pode-se também compreender que, quando a educação de deficientes não se enquadrasse no sistema geral, deveria constituir um especial, tornando-se um subsistema à margem. (MANTOAN, 2017)

Com o passar dos anos, a luta em prol da Educação Especial foi ganhando força, aparecendo na Constituição de 1988, através do art. 208, inciso III, afirmando que: "O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante garantia de: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino", considerando a importância da inclusão nas escolas regulares". Com isso iniciava-se processo de inclusão propriamente dito em escolas regulares.

Na Declaração de Salamanca de 1994, o direito à Educação para as pessoas com necessidade especial ganha solidez, garantindo que "qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados" (Declaração de Salamanca, 1994, p. 1).

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases), que foi instituída em 1996, reafirma em seus artigos 58, 59 e 60, o acesso de pessoas com necessidades especiais em escolas regulares através de regimento, para que a inclusão aconteça.

Apesar do avanço nas Leis, no cotidiano escolar notamos que existem muitos desafios para que essa inclusão aconteça, principalmente em escolas de Educação Infantil. O que nos leva a questionar quais os desafios encontrados pelos profissionais da educação frente a esse processo de inclusão nas instituições públicas de Educação Infantil.

NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS X PORTADOR DE NECESSIDADES ESPECIAS.

Necessidades Educacionais Especiais são necessidades relacionadas aos alunos que apresentam elevada capacidade ou dificuldades de aprendizagem. Esses alunos não são, necessariamente, portadores de deficiência, mas são aqueles que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas especiais.

O termo, necessidades educacionais especiais, refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. As escolas têm de encontrar maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves." (BRASIL, 1994, p.17-18).

Portador de Necessidades Especiais são pessoas que apresentam necessidades próprias e diferentes que requerem atenção específica em virtude de sua condição de deficiência.

No ano de 2009 a Resolução 4 da CNE/CEB (BRASIL) definiu em termos claros o público-alvo da educação especial: pessoas com deficiência como impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial (surdez e cegueira), transtornos globais de desenvolvimento com alterações no aspecto neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação, nas estereotipias; autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtornos desintegrativo da infância, transtornos invasivos e altas habilidades/superdotação.

De acordo com a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU –

Organização das Nações Unidas/2006,

pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual (mental) ou sensorial (visão e audição) os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

A pessoa com deficiência possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividades. Pode apresentar uma ou mais deficiências, percebida ao nascimento ou adquirida ao longo da vida. Ela geralmente precisa de atendimento especializado, seja para fins terapêuticos, como fisioterapia ou estimulação motora, seja para que possa aprender a lidar com a deficiência e a desenvolver as potencialidades.

As pessoas com deficiência são vistas, geralmente, como incapazes de ter vida social por si, mesmo dando demonstrações cotidianas de suas capacidades e habilidades. São indivíduos ativos que usam outros meios além das pernas para se movimentar,

que decifram o ambiente com outras partes do corpo e não com os olhos e ouvidos, são aqueles que leem com os dedos ou que falam com gestos e pensam por imagens. Assim, podem fazer tudo que todas as pessoas fazem, desde que garantidas às condições e acessibilidade que devem ser asseguradas para todos.

DESAFIOS NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é uma etapa do ensino que tem conquistado seu espaço no decorrer dos anos, integrando o ensino básico a partir da Constituição de 1988, até ganhar destaque através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº. 9.394/1994). Porém, ainda enfrenta vários desafios, principalmente relacionados ao ingresso de crianças especiais nas turmas regulares. Por se tratar de uma etapa importante para o desenvolvimento cognitivo da criança, é na educação infantil que são identificadas algumas necessidades que poderão comprometer o processo de aprendizagem da criança, sendo ela dita "normal" ou que apresente alguma necessidade especial, como nos diz Vygotsky (1998, p. 115). A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem.

Nesta perspectiva, a obrigatoriedade de matrícula das crianças de 4 a 5 anos na educação infantil com a alteração feita na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, as escolas públicas de Educação Infantil têm recebido grande demanda de alunos, entre eles os que apresentam alguma necessidade especial, e que muitas vezes não encontram na escola um local inclusivo que garanta uma educação de qualidade respeitando as diferenças. Mas porque isso acontece?

São vários fatores que dificultam esse processo de inclusão: escolas sem estrutura física que contemple a acessibilidade, a falta de professores, a dificuldade em obter um diagnóstico, o déficit na formação de professores, são alguns desses desafios cotidianos enfrentados pelas instituições públicas.

Sabemos que alguns destes desafios dependem da aplicação de políticas públicas, como é o caso da acessibilidade. Por outro lado, devemos considerar que a gestão da escola tem um papel importante para que essa inclusão aconteça, pois segundo Hines (2008) a atuação da direção é fundamental para o sucesso na transformação de uma escola na perspectiva inclusiva. É através das ações do diretor que serão articuladas estratégias para facilitar o trabalho de profissionais da educação, pensando na questão da formação, tão contestada por educadores, que se tornou um verdadeiro impasse neste processo de inclusão, como também na articulação com pais e toda comunidade escolar para conscientizar sobre a questão da inclusão.

Pensando nesses desafios, entendemos que é no cotidiano da sala de aula que identificamos como esse processo de inclusão está acontecendo, o que nos leva a um questionamento: Como as práticas pedagógicas podem contribuir para que a inclusão aconteça nas classes regulares de Educação Infantil?

INCLUSÃO E LEGISLAÇÃO

Na perspectiva de Ciríaco (2020), a legislação no tocante à inclusão é importante, contudo, surge assegurarmos o direito à educação inclusiva dos estudantes, segundo preconizam os arcabouços legais:

> Muitas leis regulamentam o sistema e a política educacional; elas enfatizam um olhar para as diferenças, a diversidade e a inclusão. Assim, com a análise das leis e de estudo mais aprofundado, pudemos perceber que a legislação pode estar voltada para o processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, mas a inclusão real está longe de acontecer, uma vez que ela não se restringe às pessoas com deficiência e sim a todos os sujeitos que não têm possibilidade de estar de uma forma ou de outra inseridos no âmbito educacional. Não adianta apenas existirem leis, é necessário que se tenha uma visão ampla da realidade educacional do país; apesar de se falar em educação para todos, temos que analisar como essa educação vem acontecendo e se ela está realmente preparada para incluir a todos sem deixar lacunas no que se refere a um trabalho para a diversidade (p. 2).

Ao longo dos anos, foram criados legislações, portarias, decretos, resoluções e pareceres, que foram e são fundamentais na análise dos caminhos que a inclusão tem tomado e quais serão os próximos passos, a fim de colocar em prática a educação inclusiva em seus inúmeros âmbitos, sendo a educação parte de todos os principais, com objetivo de tornar a escola um lugar para todos.

A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 208, garante aos alunos com necessidades especiais o direito a criação de programas de prevenção e atendimento especializado, e assistência às famílias responsáveis.

A Lei nº 9.394/96 (LDB), em seu capítulo V, trata diretamente da Educação Especial e, especificamente no que se refere ao Art. 58, traz a seguinte definição: "Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades

especiais" (Brasil, 1996). Prosseguindo, em seu Art. 59, reforça que para um atendimento de qualidade deve haver a capacitação do corpo docente para que, seja qual for à modalidade e a sua necessidade, os alunos possam receber a orientação e ensino adequado.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) é um importante documento onde se encontram de forma condensada, importantes diretrizes e informações sobre a implantação da inclusão nas escolas e a garantia de apoio necessário para que os alunos, dentro de suas limitações, possam participar e aprender. Assim, a Educação Especial, segundo a perspectiva: "passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/desenvolvimento" (Brasil, 2008, p. 11).

Em 2015, foi redigido o Estatuto da Pessoa com Deficiência, conhecido como a Lei Brasileira de Inclusão, onde diz, a respeito de educação, que:

> constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Art. 27).

No Art. 7º da LDB, expressa-se que "É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação" (Brasil, 1996).

Ao analisar o conteúdo desses documentos, da inclusão desses alunos, a escola passa a ser considerado lugar para todos, caracterizando um grande passo para a educação, pois enriquece o conceito da diversidade e do respeito às diferenças de cada um, o que é de grande valia para a quebra dos paradigmas voltados a tais alunos, e de grande importância para seu desenvolvimento a se ver como parte integrante e importante da sociedade.

Assim, por meio de experiências relacionadas à Educação Especial no conceito de Educação Inclusiva, observamos a necessidade de se ampliar os conhecimentos e práticas voltadas ao assunto, para que nesse contexto haja a preparação ao lidar com a situação. É possível enxergar que apesar das grandes conquistas quanto aos direitos desse público-alvo, diversas são as falhas e arestas encontradas na prática da inclusão de alunos com necessidades especiais e ao atendimento dos mesmos e, para a mudança desse quadro, a ação docente, a atitude da escola perante os alunos matriculados e seus familiares, fundamental para alcançar os objetivos propostos.

INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL

Para Vanderson de Sousa Silva e Rosilene Almeida (2021, p. 3),

> o processo de inclusão envolve muitas demandas uma vez que cada aluno deve ser atendido de acordo com suas particularidades e necessidades. Porém, nem sempre os envolvidos no processo sabem como fazer com que esse processo de inclusão possa acontecer de fato, sem deixar de atender a criança na sua integralidade.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, abrangendo crianças de 0 a 5 anos (Brasil, 1996). É um segmento muitas vezes subestimado, questionado e não compreendido, afinal, por que seria tão importante e ainda, nesse caso, o que crianças tão pequenas poderiam aprender sobre esse assunto, tido como tão complexo até mesmo para os mais velhos?

Através da Educação Infantil, muitas portas são abertas às crianças, pois é um espaço onde se oferece a oportunidade de se desenvolver, se relacionar, se conhecer, de aprender, descobrir sua identidade e alcançar objetivos e competências diversas, que serão de grande importância em sua trajetória escolar e também de vida. É o primeiro contato com o ambiente escolar, um marco que deve ser positivo e inspirador aos alunos e familiares.

Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Recnei): "é do direito de todas as crianças de uma comunidade, meninos e meninas, estudar na mesma escola, não importando as necessidades existentes" (Brasil, 2001, p. 46).

Por ser esse espaço que todos têm o direito de frequentar e tão propenso às novas experiências, à aquisição de novos conhecimentos e lugar de desenvolvimento da criança como um todo, é imprescindível um trabalho adequado nessa primeira etapa a fim de sanar todo e qualquer comportamento considerado preconceituoso e/ou discriminatório, de forma que se reconheça que todos são seres únicos, individuais. Através da organização do currículo escolar, da preparação dos professores e da integração de toda a equipe e familiares, o trabalho escolar na perspectiva da inclusão deve ser abraçado por todos.

Para isso, entender que a Educação Inclusiva perpassa diversos caminhos é fundamental para a criação de um trabalho onde as crianças possam, por meio da interação, aprender o respeito às identidades diversas, a ajuda mútua, o não preconceito aquilo que é diferente aos seus olhos, a valorização de cada um como ser único e com característi-

cas singulares.

PROFESSOR E PRÁTICAS INCLUSIVAS

Para Vanderson de Sousa Silva e Mônica Oliveira (2021, p. 5),

> a inclusão e integração dos alunos nas escolas atualmente por ser obrigatória, estão sendo maiores, as modificações do espaço escolar para fazer com que este seja acessível também está sendo respeitado em algumas escolas. Que apresentam salas de recursos bem equipadas, claro que isso não é a realidade de todas as escolas do Brasil. As empresas tomam consciência dos talentos, isso faz com que o aumento de portadores de deficiência trabalhando aumente. Os estabelecimentos comerciais percebem que eles são consumidores a serem conquistados, pois nas últimas décadas os deficientes saem mais de casa, tornando mais independentes e autônomos.

A Educação Infantil não é uma ação que deva ser confiada à intuição dos professores, mas uma necessidade prioritária reconhecida e demonstrada como tal a partir de considerações psicossociais e educacionais. Há, portanto, a necessidade de formar profissionais especializados para orientar, estimular e promover o desenvolvimento infantil (Kramer, 2005).

Um investimento correto nos processos iniciais de educação será sempre uma resposta ao direito constitucional que ajuda as crianças a terem acesso a uma educação de qualidade intencionalmente organizada. Esse investimento deve focar parte de seus esforços, na formação de educadores da primeira infância, como recurso fundamental para o desenvolvimento do país, pois são eles que canalizam e desenvolvem as enormes possibilidades que as crianças têm na idade pré-escolar para a conformação de redes neural-cerebrais, redes que são determinantes para a obtenção de aprendizagens significativas, o desenvolvimento da criatividade, a formação de valores democráticos e a responsabilidade social (Vieira, 2017).

Em sala de aula, o professor precisa estar em constante busca de conhecimento e a escola preparada para atender todas essas necessidades garantidas por lei, fazendo com que a criança assuma a sua identidade, para tal é necessário um olhar crítico para poder passar isso em sala de aula, "é nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência" (Freire, 2015). Ou seja, o professor aprende a cada prática, o ensinar sem o aprender não tem valor. A formação do professor não se dá por acumulação e sim por um ato de reflexão de ressignificação permanente de uma identidade pessoal (Nóvoa, 1992).

Quanto às práticas docentes e o currículo escolar, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 2001) define a escola inclusiva como "aquela que é ligada à modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa que se deve dar a todas as diferenças individuais, inclusive as associadas a alguma deficiência." E apresenta características relevantes para o currículo da Educação Infantil, dentre elas envolvem: adequação, coerência, flexibilidade, multiplicidade e abrangência. Assim, para o sucesso das práticas realizadas em sala de aula devem estar alinhadas com um currículo bem elaborado.

De acordo com Camila Zanata e Vanessa Treviso (2016, p. 28),

> o processo de inclusão escolar ainda hoje não se concretizou, existem sim leis que protegem esses indivíduos, eles estão inseridos em um contexto de ensino regular, porém a realidade é diferente, pois não se efetiva de fato a aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades. É preciso que se aprimorem as necessidades tanto relacionados à prática de ensino como ao próprio sistema educacional. É importante pensar que todos são responsáveis por esse processo de inclusão e não somente as instituições escolares, mesmo sabendo que essas são as mais responsáveis e ainda precisam estar melhores preparadas para atender o indivíduo deficiente. Porém a sociedade tem também por obrigação promover mais essas questões, as quais estão relacionadas ao ensino de qualidade e a inserção dos deficientes na sociedade e no mercado de trabalho é preciso que defendam essa causa e lutem pela dignidade humana e que essas pessoas deficientes tenham espaço não somente nas escolas, mas também em todos os segmentos social. Enfatiza-se, que todos são os responsáveis pela inclusão, tanto a sociedade como a escola, pois todos os cidadãos participam de uma sociedade organizada, onde há leis que devem ser seguidas. Para isso, é preciso valer os direitos do deficiente, que esses indivíduos sejam aceitos em todos os segmentos de forma que suas dificuldades sejam respeitadas. Por outro lado, a escola precisa melhor elaborar seu projeto político pedagógico para que se possam acolher adequadamente esses alunos deficientes. Os professores devem se preparar para enfrentar esses desafios que serão trazidos para dentro do ambiente escolar.

E, quanto à inclusão, é necessário compreender que matricular não é incluir, e sim proporcionar ambiente e estímulos adequados. O direito à educação de todos e todas precisa ser garantido; somente quando tivermos o direito à inclusão se estará garantindo, de fato, a educação e a cidadania. As unidades escolares precisam considerar com seriedade a inclusão, certamente não é um processo fácil, os desafios são inúmeros, con-

tudo, é nosso dever profissional, tanto cobrar dos gestores públicos as condições materiais, de formação continuada e de profissionais auxiliares, bem como, enquanto corpo docente nos comprometermos em estratégias pedagógicas para a aprendizagem.

Sobre esse ambiente escolar propício para o desenvolvimento do aluno, Maria Tereza Eglér Mantoan (2003, p. 9) diz:

Os ambientes humanos de convivência são plurais por natureza. Assim, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno – segundo suas capacidades e seus talentos – e de ensino participativo, solidário, acolhedor.

Assim, experimentos por meio de novas práticas atrelados a uma rotina escolar adaptada, a parceria com a criança por meio da criação de vínculos, e o proporcionar novas possibilidades ao aluno, dentro de um planejamento que abrace a todos os estudantes, não descartando as individualidades e capacidade do aluno com necessidade especial, faz com que as aulas sejam mais produtivas e facilita o alcance das finalidades propostas.

O professor, juntamente com a instituição, além de pensar no desenvolvimento do aluno, precisa estreitar e investir na relação entre a família e escola, pois através desse relacionamento, será possível compreender e oferecer ao aluno maiores oportunidades de crescimento.

Para isso, flexibilidade precisa ser a chave na elaboração de um currículo escolar inclusivo, com intuito de receber e desenvolver o aluno conforme as suas demandas e individualidades.

TRABALHANDO A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como mencionado no tópico anterior, a inclusão na Educação Infantil é uma ação social e cidadã muito importante, pois ajuda diretamente as crianças com necessidades especiais e

também promove um aprendizado valiosíssimo para todos os alunos, que é o respeito às diferenças.

Para trabalhar a inclusão na Educação Infantil na prática, é essencial que a equipe pedagógica faça um planejamento das atividades que são significativas para os alunos e que promovam a integração. Também é importante considerar o ritmo de cada estudante e as suas peculiaridades, somente assim a educação será realmente inclusiva

Reunimos abaixo algumas atividades que os educadores podem desenvolver em suas aulas na Educação Infantil:

Gincana entre alunos e famílias

A integração é a palavra-chave para a inclusão na Educação Infantil, por isso, nada melhor do que envolver as famílias em atividades que unem aprendizado e muita diversão. Por meio de gincanas ou jogos simbólicos, a comunidade se aproxima, as crianças começam a colaborar umas com as outras e os pequenos com necessidades especiais se sentem parte do todo, e isso é fundamental para estimulá-los dentro e fora do ambiente escolar.

Atividades que colocam os alunos em movimento

Por meio de músicas e cantigas populares, os educadores podem desenvolver atividades que ajudam a estimular o movimento das crianças, melhorando também a socialização. O clássico “Dona Aranha”, por exemplo, pode guiar uma brincadeira com barbantes na qual o educador monta uma rede e os alunos têm que passar por ela para concluir a atividade.

É uma dica interessante para professores da Educação Infantil que tenham alunos com necessidades especiais que não estejam ligadas a redução de movimentos físicos.

Planejamento coletivo das atividades

Essa dica não é especificamente sobre uma atividade, mas sim sobre como montar um planejamento coletivo, visando a inclusão na Educação Infantil.

Os gestores, os professores e todos os membros da equipe pedagógica podem se unir para reformular objetivos do plano de atendimento educacional inclusivo da criança com necessidades especiais. Quanto mais pessoas abertas e dedicadas a oferecer o melhor para os alunos, maiores serão as chances de promover um ensino de qualidade, justo e acessível.

Como se pode notar, a inclusão na Educação Infantil é muito importante, mas a gestão escolar também é fundamental para o sucesso desse processo, pois quando bem-feita possibilita que professores e gestores possam focar nas atividades inclusivas.

O software SophiA Educação Infantil, desenvolvido pela Prima, atua como um parceiro das instituições de ensino nessa tarefa, pois otimiza uma série de tarefas diárias, permitindo que os profissionais se dediquem à área mais nobre da escola: a educação dos alunos.

Descubra como o SophiA Educação Infantil pode aumentar a eficiência de sua gestão, permitindo que você tenha mais tempo para focar na inclusão escolar e em outros assuntos estratégicos.

DESENVOLVIMENTO

Esse artigo tem como tema: Inclusão na Educação Infantil, este estudo tem como base uma pesquisa bibliográfica e qualitativa que visa alcançar os objetivos que foram propostos e tem como subsídio teórico: ARANHA (1973); ARENDT (1978); BAUMAN (1999); BOBBIO (1997); SOUZA E PRIETO (2002); OLIVEIRA (2001); ZILIOTTO (2007); MAZZOTTA (2005); MANTOAN (2006); FACÍON (2008); JOTIEN (1990); MOSQUEIRA (2010); DECHINI, FERREIRA, SILVA (2013); PAULON (2005); LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB 96); DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (1948); DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994) E OUTROS. A revisão bibliográfica foi feita mediante uma leitura sistemática, com fichamento de cada obra, de modo a ressaltar os pontos pertinentes ao assunto em estudo abordado pelos autores, sendo que o objetivo geral desta pesquisa é analisar a importância da inclusão escolar na educação infantil, a inclusão escolar e a prática da inclusão de todos os independentes de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural.

CONCLUSÃO

No decorrer deste artigo observou-se que, a educação inclusiva, de alunos com necessidades especiais como prioridade, tal como a formação de professores, no âmbito da educação infantil, considerando as crianças da educação infantil. Sendo que o tema pesquisado é Inclusão na educação infantil. Mediante disso foi analisado também as política e leis sobre a inclusão, entendendo-se como elas remetem que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo longo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Diante disso a pesquisa teve como objetivo geral analisar a importância da inclusão escolar na educação infantil constata-se que o objetivo geral foi atendido porque efetivamente o trabalho conseguiu demonstrar que a educação inclusiva se configura como um desafio constante no contexto da educação brasileira. Esse desafio que deve ser compreendido como o caminho para o crescimento, não só do aluno especial, mas também de todos os que fazem parte desse processo.

O objetivo específico inicial era explicar a inclusão escolar na educação infantil ele foi atendido por conta de que o movimento de acesso dos alunos com deficiência no ensino regular até a chamada educação inclusiva, perpassa por uma concepção de educação para todos, pautados na diversidade em relação no contexto educativo.

A educação infantil representa um marco na vida de qualquer indivíduo. Nessa etapa de escolarização a personalidade humana vai se formando, seja ele com ou sem deficiência, por isso deve ser uma garantia para todas as crianças.

As práticas educacionais na inclusão escolar, desenvolvidas nesse período e que promovem a inclusão na escola regular dos alunos com deficiência (física, intelectual, visual etc.). A educação especial como modalidade de ensino ainda está se difundindo no contexto escolar. Para que se torne efetiva, precisarão dispor de redes de apoio que complementem o trabalho do professor.

Esse estudo procurou apenas fazer uma discussão prévia sobre a inclusão escolar que a partir dessas considerações, é possível ressaltar o papel da educação infantil dada a importância que desempenha na vida de uma criança, seja ela com ou sem necessidades educacionais. Nesse sentido as atividades desenvolvidas na escola são capazes de estimular o desenvolvimento de valores saudáveis nas interações, tais como a solidariedade, companheirismo, o coletivismo, a autonomia etc. enfim, são inúmeras as possibilidades na escola que favorecem a formação da personalidade da criança, permitindo o seu convívio em sociedade, e em grupos que vão além do seu ambiente familiar.

Sugere-se que estudos posteriores especialmente aqueles aplicados possam se interessar por esta temática introduzindo o conhecimento como ferramenta de estudos futuros que possam embasar novas estratégias de ação, pois cada dia é um novo dia, para compreendermos e aprendermos com a diversidade humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC, 1998.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/Seesp, 2008.

CIRÍACO, F. L. Inclusão: um direito de todos. Revista Educação Pública, v. 20, nº 29, 4 de agosto de 2020. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/29/inclusaoum-direito-de-todos. Acesso em: set. 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KRAMER, S. Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, V. de S.; ALMEIDA, R. C. de. A importância e os desafios do método ABA para a inclusão de crianças autistas na rede regular de ensino. Revista Educação Pública, v. 21, nº 12, 6 de abril de 2021. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/12/aimportancia-e-os-desafios-do-metodo-aba-para-a-inclusao-de-criancas-autistas-na-rederegular-de-ensino. Acesso em: set. 2021.

SILVA, V. de S.; OLIVEIRA, M. C. M. de. A importância da família e da tecnologia na Educação Especial. Revista Educação Pública, v. 21, nº 26, 13 de julho de 2021. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/26/a-importancia-da-familia-e-da-tecnologia-na-educacao-especial. Acesso em: out. 2021.

VIEIRA, M. A. F. O.; CÔCO, V. Educação Infantil do Campo e Formação de Professores. Cad. Cedes, Campinas, v. 37, nº 103, p. 319-334, set./dez. 2017.

ZANATA, C.; TREVISO, V. C. Cadernos de Educação. Ensino e Sociedade, Bebedouro, v. 3(1), p. 15-30, 2016.

ARANHA, MARIA SALETE FABIO. "Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência". Brasília, 1973.

ARENDT, H. O sistema totalitário. Lisboa: Dom Quixote, 1978.

BAUMAN, Z. Modernidade e ambivalência. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BOBBIO, N. Igualdade e liberdade. Rio de Janeiro: Ediouro, 3ª ed., 1997.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. 1948.

Declaração de Salamanca. 1994.

DECHINI, C.; FERREIRA, J. M. L.; SILVA. C. Inclusão educacional e educação especial: múltiplos olhares e diversas contribuições. Uberlândia edufu, 2013. 258 p.

FACÍON, José Raimundo. Inclusão escolar e suas implicações. Curitba: Ibpex, 2008.

JOTIEN. Declaração mundial sobre educação para todos,1990.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB), Cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino, 1996. – 64 pg.

MANTOAN, Maria Teresa Egler, Rosangela Gavioli Pietro; Valeria Amorim Arantes, Inclusão Escolar: pontos e contrapontos – São Paulo: Summus, 2006. – P.103.

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

MOSQUERA, Carlos Fernando França. Deficiência visual na escola inclusiva. Curitiba: Ibpex, 2010.

OLIVEIRA, ROMUALDO PORTELA. Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2021.

PAULON, Simone Mainieri, Educação inclusiva: documento subsidiário à política de inclusão. Ministério da Educação Secretaria da Educação Especial. 2005.

SOUZA, SANDRA MARIA ZÁKIA LIAN. "Política de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais da rede municipal de ensino de São Paulo", 2002.

ZILIOTTO, Gisele Sotta. Educação especial e educação inclusiva. Fundamentos psicológicos e biológicos das necessidades es

OS REGISTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VIVIANE BATISTA DE CARVALHO

RESUMO

Este artigo aborda a relevância da documentação na Pedagogia para crianças pequenas e seu papel crucial na avaliação de bebês e crianças, facilitando assim, o avanço do seu crescimento. Neste cenário, é indiscutível que a avaliação na Pedagogia para crianças pequenas, não deve de maneira nenhuma estabelecer desempenho e retenção de bebês e crianças, mas sim, situar historicamente e temporalmente como a construção do conhecimento e crescimento são conquistados e se manifestam nesta etapa. E para isso, várias formas de documentação são essenciais, tendo em vista que a memória dos professores pode ser prejudicada, dadas as inúmeras obrigações diárias com o grande número de bebês e crianças sob seus cuidados. Devido à sua abundância, a elaboração de registros educacionais se configura como uma prática de ensino capaz de permitir uma reflexão mais profunda sobre as atividades educativas, encorajando uma audição sensível à comunicação daqueles que desempenham papéis principais no processo de aprendizagem, proporcionando ao educador uma compreensão ampliada do conjunto de habilidades e perspectivas que as crianças trazem consigo. Entre a variedade de usos e funções dos registros educacionais, enfatizamos nesta pesquisa a utilização dessas produções para uma avaliação reflexiva em prol do protagonismo infantil e da análise crítica do professor em relação ao seu próprio trabalho e também à escola em si.

Palavras-chave: Pedagogia para crianças pequenas; Documentação; Relevância.

INTRODUÇÃO

O infante, como ser único e produtor de cultura, não é uma folha em branco, traz consigo saberes adquiridos no ambiente familiar e estes devem ser valorizados pelos pedagogos, que de maneira estratégica, devem unir seus saberes aos dos pequeninos e dos demais que compõem o cenário escolar, por meio de relações com crianças da mesma faixa etária, diferentes idades e com adultos.

Por meio de jogos e interações, o objetivo é agregar conhecimentos. Tal vivacidade dos bebês e crianças é o ponto inicial para os diversos tipos de documentações. E a compilação dessas documentações, através de observações e reflexões das práticas dos professores, compõem o relatório final, seja ele bimestral, trimestral ou semestral. Definindo assim, a avaliação na Pedagogia Infantil.

A conclusão do artigo em questão se dá pela compreensão da relevância das diversas documentações e consciência de como ocorre o desenvolvimento integral dos bebês e crianças, destacando e valorizando seu processo avaliativo. Portanto, o objetivo do artigo é fornecer recursos para a prática reflexiva sobre as diferentes produções de documentações que solidificam a avaliação na Pedagogia Infantil.

O artigo utiliza uma revisão bibliográfica, baseada em livros e artigos científicos para sua elaboração. Discute-se a relevância da avaliação na Pedagogia Infantil, por meio de diversas documentações, após uma observação detalhada pelos professores durante o crescimento das crianças, focando sempre nas habilidades e nas fragilidades apresentadas pelas crianças, dentro do contexto educacional, respeitando o ritmo e momento de cada uma.

Visando a modernidade, a avaliação na Pedagogia Infantil está cada vez mais ganhando destaque, diante de uma gama de literatura que coloca a criança como protagonista e ser central no processo de ensino-aprendizagem com experiências e vivências únicas, capazes de, por meio de interações modificarem o ambiente em que vivem.

Diferente das fichas padronizadas que se aplicavam antes com marcações de "X", não demonstrando os progressos dos bebês e crianças, são rejeitados nos ambientes escolares. Destacando os relatórios individuais e coletivos, estes ocupam um papel de extrema importância para descrever a individualidade das crianças.

Por um lado, as documentações assustam os professores quando o assunto é descrever o crescimento das crianças para a realização da avaliação, estes se atentando por vezes aos comportamentos pontuais ou de personalidade das crianças, saindo do foco de registrar as experiências e falas das crianças. Por isso a relevância das documentações diárias. Já que a mente humana é falha e os acontecimentos são esquecidos e então fazer retomar fatos vivenciados durante o ano inteiro torna-se árduo para os professores, os afastando dessa prática a cada dia e frustrante para o grupo gestor, famílias, em especial para a coordenação que se deparam com relatórios vagos.

Em vista do apresentado, o artigo destaca a relevância das documentações de maneira eficaz e robusta sobre o crescimento infantil, assim embasadas em bibliografias conceituadas que servem para aprimorar o leitor, inclusive o educador. O propósito do artigo é agregar opiniões de diversos teóricos sobre a relevância das documentações no processo de avaliação, durante o ano escolar que, junto a estes, formalizam as avaliações na Pedagogia Infantil que retratam o

progresso dos bebês e crianças e promovem reflexões contínuas no processo de ensino-aprendizagem por parte dos leitores educadores. Para a elaboração deste artigo foi realizada uma pesquisa metodológica de revisão bibliográfica com análise crítica-reflexiva de artigos científicos e livro que discorrem parcial ou integralmente sobre o tema, trazendo uma abordagem qualitativa.

A EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A CRIANÇA

Antes de ingressar na escola para receber a educação formal, a criança já passou por um processo educativo não formal, que começou a moldar sua personalidade, e quando a mesma chega à escola encontra obstáculos de integração. Com a redução da convivência familiar, provocada pela vida agitada do mundo contemporâneo, a boa educação escolar torna-se essencial para o preparo da vida social da criança, e não mais apenas a educação como elemento primordial para o ser humano.

A Educação Infantil é a etapa que envolve crianças de 0 a 5 anos de idade, considerada como primeira fase da Educação Básica. Seu objetivo é o desenvolvimento integral das crianças, ou seja, não apenas o cognitivo, mas também o físico e o socioemocional. Esta fase está dividida em dois segmentos: creche (crianças de 0 a 3 anos), e pré-escola (crianças de 4 a 5 anos).

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; (...) (BRASIL, 1988, p.35).

A fase inicial da infância desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças, pois é nesse período que elas adquirem habilidades essenciais que terão impacto em sua vida adulta.

A educação pré-escolar representa a primeira oportunidade para as crianças se envolverem na sociedade, onde têm a chance de construir suas próprias teorias e aprendizados sobre o mundo.

Durante sua experiência na educação pré-escolar, as crianças aprimoram seu desenvolvimento psicológico, o qual contribui para a formação da consciência e personalidade. Essa forma de ensino deve ser estruturada de maneira a promover relações emocionais e afetivas saudáveis por meio do conhecimento.

Na educação pré-escolar, a criança desenvolve sua capacidade de consciência, linguagem oral e, posteriormente, linguagem escrita, em preparação para a alfabetização no ensino fundamental.

Atualmente, o ambiente escolar tem se tornado cada vez mais impessoal, com as pessoas se esquecendo de lidar com seus sentimentos e emoções, que são aspectos fundamentais na vida humana.

Os professores devem permitir que seus alunos, especialmente na educação pré-escolar, tenham um contato mais profundo com suas emoções e sentimentos, desenvolvendo atividades em sala de aula que explorem esses aspectos.

Os educadores devem oferecer aos alunos uma ampla variedade de materiais, fornecendo suporte, técnicas e desafios que promovam o desenvolvimento integral das crianças, além de reconhecerem que um ambiente estimulante depende desses fatores, permitindo a exploração de novos conhecimentos.

O objetivo da educação pré-escolar é que bebês e crianças possam alcançar um desenvolvimento integral e equilibrado em suas dimensões emocional, afetiva, sexual, artística, cognitiva e física, construindo uma imagem positiva de si mesmos e fortalecendo sua autonomia pessoal.

Dentre os princípios pedagógicos que orientam a prática dos professores em sala de aula, estão os jogos, a experimentação, a descoberta do ambiente e dos seres vivos, a educação para o consumo responsável e sustentável, assim como a promoção da saúde.

A educação pré-escolar busca, entre outros objetivos, que bebês e crianças sejam capazes de conhecer, respeitar e aceitar seus próprios corpos e os corpos dos outros, gerenciar suas emoções, estabelecer relacionamentos com base na igualdade entre homens e mulheres, praticar empatia e resolver conflitos de forma pacífica.

Uma maneira eficaz de decidir e verificar a relação entre novos temas e o que já foi planejado é observar se eles podem ser incorporados em outros assuntos, se ampliam e enriquecem a abordagem de outros conteúdos e se permitem integrar conhecimentos de diferentes áreas. É importante ressaltar que todo currículo deve ser flexível para permitir novos arranjos ao longo de sua implementação.

É evidente que a pré-escola é um espaço onde as emoções são mais frequentes e transparentes e o professor tem um papel essencial no desenvolvimento afetivo da criança. Para muitas, o afeto da professora pode significar a continuação da permanência na escola. (ALMEIDA, 1999, p. 14).

Quando a situação não é propícia porque há outro assunto em estudo, é relevante identificar, em conjunto com a turma, o que está despertando interesse para uma futura investigação. Podem surgir, então, temas que não tenham ligação direta com o que foi

planejado. Se forem circunstâncias significativas para os estudantes, será viável fornecer algumas explicações por meio de leitura, debate ou vídeo e retomar o estudo em curso.

O período de abordagem dos temas inesperados pode ser mais longo ou mais curto, dependendo das oportunidades que apresentem para iniciar ou enriquecer o estudo dos conteúdos programáticos. Na interação ativa com o novo, o contato com diversas fontes, as explicações do educador, os debates em grupo ou outras atividades devem permitir ao estudante compreender, localizar e relacionar informações, tirar conclusões, expandir sua compreensão, ou seja, apropriar-se dos conteúdos culturais fundamentais, com isso o estudante estará aprendendo a aprender para encontrar sozinho o caminho para outras aprendizagens.

O AMBIENTE DE APRENDIZAGEM E A ORGANIZAÇÃO

A escola lida com o saber de uma maneira bastante particular e o local onde esse trabalho efetivamente ocorre é a sala de aula. Pensar a organização da sala de aula é pensar a relação de educadores e estudantes com o saber. A sala assumirá aspectos diferentes conforme essa relação for concebida: vão variar o uso do espaço e do tempo, a organização das atividades e do material, e até mesmo o tipo de relações interpessoais.

É importante ter clareza do que se entende por saber e aprendizado, para poder planejar adequadamente as situações de ensino, selecionando atividades e materiais adequados, rejeitando práticas incompatíveis com os objetivos. O educador que reconhece a relevância da interação no processo de conhecimento garante momentos para troca de informações, ideias, opiniões.

A sala de aula, portanto, é entendida como espaço privilegiado de interação do grupo formado pelos estudantes e seu educador, todos diferentes entre si, os saberes e as experiências de cada um serão contribuições para o crescimento de todos.

No ambiente de aprendizagem, interações espontâneas entre os estudantes são uma ocorrência comum. Contudo, é papel do pedagogo antecipar métodos e momentos específicos de interação, de acordo com as metas que pretende alcançar. Encontros coletivos com a turma são cruciais em diversas situações, como no planejamento das tarefas, na introdução de um tópico novo, na organização dos conteúdos abordados, na avaliação das atividades realizadas.

Ao proporcionar esses encontros, é necessário levar em conta a idade dos estudantes. Crianças pequenas não conseguem manter a atenção por períodos prolongados. Portanto, é mais proveitoso diversificar as tarefas e repetir a mesma informação em diferentes contextos, de várias maneiras, do que tentar esgotá-la de uma só vez.

A interação pessoal oferece ao educador a chance de conhecer melhor cada estudante, seu estágio de desenvolvimento, suas dificuldades e questionamentos. Esse conhecimento é de extrema importância para orientar decisões nos planejamentos futuros. Para estudantes que não estejam acompanhando o trabalho da turma, é mais benéfico dedicar alguns momentos de sua atenção para a necessidade específica para entender o que está ocorrendo na turma e conseguir progredir no projeto.

A prática pedagógica estruturada em trabalhos em grupos cria situações que favorecem o desenvolvimento da sociabilidade, da cooperação e do respeito mútuo entre os estudantes, garantindo aprendizagens significativas. Organizar agrupamentos na sala não se limita apenas ao aspecto visual de reunir a sala em diferentes arranjos. O objetivo principal é favorecer a troca, o intercâmbio e o trabalho cooperativo entre os parceiros, contemplando a diversidade que apresentam.

A diversidade entre os estudantes confere heterogeneidade e riqueza ao grupo. Ao observar qualquer grupo considerado "homogêneo", podemos constatar que os estudantes têm mais diferenças do que semelhanças. Se ao invés de minimizar as diferenças, o educador aproveitar a variedade de respostas dos estudantes, promovendo trocas entre eles, estará garantindo um aprendizado mais eficaz para todos.

Para facilitar a colaboração em grupo, é importante encorajar os alunos a discutirem a tarefa e buscar juntos maneiras de realizá-la. O trabalho em equipe tende a ser mais produtivo quando os participantes assumem diferentes funções para sua execução.

Estabelecer uma rotina diária de trabalho beneficia a organização das atividades e proporciona maior segurança aos alunos, incentivando o desenvolvimento gradual de sua autonomia. Planejar o dia com base em uma lista de tarefas, levando em consideração a programação semanal da turma, é uma abordagem eficiente para que os alunos trabalhem de acordo com seu próprio ritmo, tomando decisões e assumindo responsabilidades sem precisar consultar o professor a cada vez que concluírem uma tarefa.

A criação de uma rotina requer o estabelecimento de regras facilitadoras. Priorizar a interação social no processo de aprendizagem não é incompatível com a rotina: os alunos precisam saber quais atividades estão programadas, o que devem fazer, como devem fazer, como se organizar no espaço e onde encontrar o material necessário. O cuidado principal ao lidar com rotinas e regras é utilizá-las sem sufocar a interação, as trocas e a criatividade. Uma sala de aula viva e produtiva pode não ser silenciosa, mas sempre

será disciplinada.

Disciplina é entendida como a organização do espaço, das atividades e dos participantes de forma a promover o processo de aprendizagem e cultivar o respeito pelo trabalho de todos. Ela se manifesta tanto no silêncio da concentração quanto no diálogo.

O ambiente da sala de aula pode se transformar em um espaço acolhedor e estimulante com um pouco de imaginação e criatividade de todos. Em uma oficina de trabalho, os recursos que podem auxiliar as atividades devem estar ao alcance de todos, dispostos de maneira sugestiva e funcional.

Proporcionar um ambiente propício para as interações não significa que os alunos devam estar em duplas ou grupos o tempo todo. O importante é que eles se sintam livres para se mover na sala, sentando-se ao lado de colegas para receber ou oferecer ajuda na realização das tarefas.

À medida que o professor adquire mais experiência e habilidade para aproveitar os recursos materiais e humanos da sala de aula e da escola, ele descobre novas possibilidades de organizar o tempo, o espaço e as atividades com os alunos, de forma a promover o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Cada educador, de acordo com o projeto da escola em que está inserido e as características específicas de sua turma, encontrará os caminhos possíveis e mais adequados para desenvolver um trabalho em que o compromisso seja com todos os alunos, para que eles permaneçam na escola, aprendam e progridam em sua jornada de descoberta do mundo.

A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A avaliação pode ser caracterizada como “as formas pelas quais, em nossa prática diária, observamos o aprendizado das crianças, nos esforçamos para entendê-lo e depois aplicamos nosso conhecimento” (Drummond, citado por Carr, 1993 p. 13). A avaliação na Educação Infantil desempenha um papel crucial no apoio a resultados positivos para as crianças, informando o que é ensinado e de que maneira.

Pesquisas indicam que a Educação Infantil que utiliza ensino culturalmente responsivo e avaliação eficiente e adequada é um fator importante que contribui para o sucesso das crianças na aprendizagem e educação futuras.

A avaliação na Educação Infantil serve a diversos propósitos, incluindo:

• Aprimorar o aprendizado e o desenvolvimento das crianças, fornecendo feedback e expandindo seus conhecimentos, habilidades e conquistas;

• Registrar o aprendizado que ocorreu e criar contas acumulativas do progresso;

• Avaliar e aprimorar pedagogias e práticas, bem como o programa;

• Analisar e melhorar o ambiente físico;

• Avaliar e aprimorar as interações entre professores e crianças, bem como entre as próprias crianças;

• Aprimorar o relacionamento com as famílias

• Identificar crianças que necessitam de suporte adicional.

Geralmente, a avaliação deve ser formativa - usada para influenciar a aprendizagem no futuro próximo. No entanto, informar as crianças, famílias e outras pessoas sobre o aprendizado e o progresso das crianças ao longo do tempo - pode ser útil para os processos de transição.

[...] A avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades (BRASIL, 2009, p. 16).

A avaliação formativa pode ser estruturada ou não estruturada. A avaliação não estruturada acontece quando os educadores observam, escutam e se envolvem em experiências com as crianças. Ela orienta as respostas dos educadores, em termos de suas ações ou alterações, e auxilia as crianças a atingirem metas de curto e longo prazo.

A avaliação na educação infantil consiste no acompanhamento do desenvolvimento infantil e por isso, precisa ser conduzida de modo a fortalecer a prática docente no sentido de entender que avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil implica sintonia com o planejamento e o processo de ensino. Por isso, a forma, os métodos de avaliar e os instrumentos assumem um papel de extrema importância, tendo em vista que contribuem para a reflexão necessária por parte dos profissionais acerca do processo de ensino (CARNEIRO, 2010, p. 6).

A análise formal implica em registrar observações para posterior análise e reflexão, bem como criar um histórico ao longo do tempo. Isso permite que os educadores identifiquem mudanças nos interesses e habilidades das crianças, e considerem planos e estratégias de longo prazo para apoiá-las. As observações e avaliações, sejam formais ou

informais, são utilizadas para planejar programas e atividades que permitam às crianças desenvolverem seus interesses em um contexto orientado pela criança.

A avaliação deve ser uma prática social na qual os professores, crianças, pais e responsáveis se envolvam na avaliação e no planejamento com base nela.

A aprendizagem das crianças deve ser avaliada no contexto e refletir os contextos sociais nos quais as crianças estão aprendendo. Isso envolverá fornecer descrições significativas do ambiente e das pessoas e objetos presentes nele que influenciam a aprendizagem, levando em consideração também o contexto cultural das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por ser a avaliação a base cotidiana que assegura a segurança, independência e estabilidade do infante dentro da escola, esta, como já se percebeu pela análise, não pode ser vista apenas como um rol de tarefas puramente estáticas, com o objetivo de garantir um desenvolvimento cognitivo e individual.

O registro na Educação Infantil engloba aspectos mais amplos e sua organização depende de elementos diferenciados que são interdependentes e inseparáveis, como: conceito de infante e escola, organização de espaço e tempo, relação com o outro e com o ambiente e desenvolvimento do infante conforme as propostas.

Dessa forma, a organização do registro deixa de ser apenas um guia diário e passa a ser mais um item relevante do Projeto Político Pedagógico escolar. Sua organização estruturada de acordo com sua realidade prática e teórica vivenciada pela escola, garante um contexto de aprendizagem para o infante construir seus conhecimentos e relações pessoais e com o ambiente, desenvolvendo-se de maneira segura, concreta, saudável e com bases bem fundamentadas para as futuras construções.

Nota-se também que a avaliação como contexto de aprendizagem rompe com o paradigma de um planejamento fixo, estático e pré-elaborado, passando a ser um conjunto de aspectos planejados com flexibilidade para enfrentar as diferentes realidades, de acordo com os objetivos a serem alcançados, dando voz ativa ao grupo que a prática, garantindo o sucesso do desenvolvimento integral do infante.

Por meio deste artigo pretendeu-se tratar os temas mais relevantes e que possam esclarecer algumas incertezas que permeiam a educação de crianças para que assim alguns pais possam encontrar recursos ou alternativas para que a educação das crianças ocorra da forma mais natural possível e que o registro possa ser entendido como parte da rotina.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. A emoção na sala de aula. Campinas: Papirus, 1999.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nª 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Parecer 20/09 e Resolução 05/09. Brasília, MEC, 2009.

CARNEIRO, M. P. A. K. B. Processo avaliativo na Educação Infantil. 2010. 45f. Monografia (Pós-graduação em Educação Infantil). Escola Superior Aberta do Brasil, Vila Velha, 2010.

CARR, Margaret, Avaliação em contextos da primeira infância: histórias de aprendizagem. 1993.

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