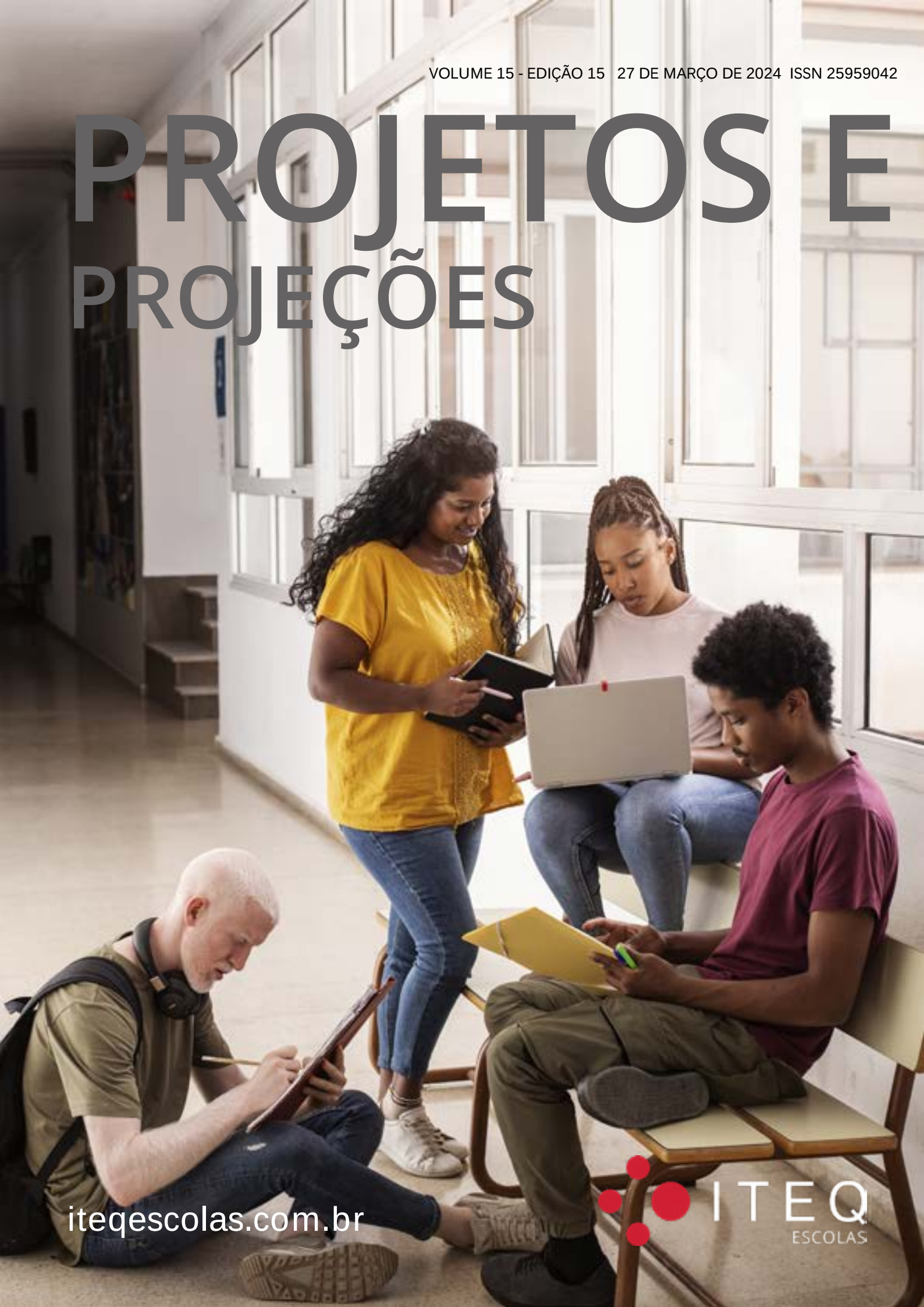
VOLUME 15 - EDIÇÃO 15 27 DE MARÇO DE 2024 ISSN 25959042

PROJETOS E PROJEÇÕES



iteqescolas.com.br

ITEQ ESCOLAS

EDITORIAL

Qual é o papel dos professores na criação e implementação do Novo Ensino Médio?

Os professores têm um papel fundamental na criação e implementação do Novo Ensino Médio. Eles são agentes de transformação dentro das salas de aula e possuem um conhecimento prático valioso sobre as necessidades e potenciais dos alunos. Aqui estão algumas formas pelas quais os professores podem contribuir para a criação desse novo modelo de Ensino Médio:

Participação ativa em discussões e planejamento: Os professores devem ser incluídos nas discussões e tomadas de decisão sobre as reformas no Ensino Médio. Eles podem oferecer insights valiosos com base em sua experiência no dia a dia da sala de aula.

Desenvolvimento de currículo e materiais didáticos: Os professores podem colaborar no desenvolvimento de um currículo mais flexível e adaptável às necessidades dos alunos, bem como na criação de materiais didáticos que sejam mais atrativos e alinhados com as novas abordagens pedagógicas.

Formação e capacitação profissional: Os professores precisam de apoio e capacitação para se adaptarem às mudanças no Ensino Médio. Programas de formação continuada podem ajudá-los a desenvolver habilidades pedagógicas e tecnológicas necessárias para implementar com sucesso o novo modelo.

Incorporação de metodologias ativas de ensino: Os professores podem adotar metodologias ativas de ensino que promovam a participação dos alunos, a colaboração e o desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas e comunicação.

Apoio ao desenvolvimento socioemocional dos alunos: Os professores podem desempenhar um papel importante no apoio ao desenvolvimento socioemocional dos alunos, oferecendo um ambiente seguro e acolhedor onde os estudantes se sintam incentivados a expressar suas emoções e desenvolver habilidades de autoconhecimento e empatia.

Integração da educação profissional: Professores podem colaborar na integração da educação profissional com o ensino regular, ajudando a identificar oportunidades para aplicação prática dos conhecimentos teóricos e facilitando a transição dos alunos para o mercado de trabalho ou para o ensino superior.

Avaliação formativa e personalizada: Os professores podem utilizar estratégias de avaliação formativa e personalizada para acompanhar o progresso dos alunos de forma mais individualizada, identificando suas necessidades e oferecendo suporte adequado para o seu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Com isso, os professores têm um papel crucial na criação e implementação do Novo Ensino Médio, e seu envolvimento ativo e colaborativo é essencial para o sucesso desse processo de transformação educacional.

Renato Eduardo Natale
Diretor Comercial

EXPEDIENTE

1- A PSICOPEDAGOGIA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I
ADRIANA SOUZA DA CRUZ SANTOS

2- EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A ATIVIDADE DO CUIDADOR ESCOLAR
ALINE DA SILVA COSTA

3- A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA POR MEIO DOS CONTOS
ALINE ISIDORO DE FRANÇA

4- FOLCLORE NA EDUCAÇÃO
ANA CRISTINA ALMEIDA DOS SANTOS

5- INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORNTÂCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
ARIANE BEZERRA CUSSATTO SSCARASSATI

6- A RELEVÂNCIA DOS JOGOS NAS ETAPAS DA ALFABETIZAÇÃO
BRUNA GOMES DA SILVA

7- AS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ELEMENTOS NATURAIS
CAMILA IZABEL GONÇALEZ HEMMEL

8- MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CÁTIA BORGES DA ROCHA

9- A EDUCAÇÃO 3.0: DESAFIOS E PERSPECTIVAS
DAIANE SANTOS MENEZES LUCAS

10- A INCLUSÃO ESCOLAR E O PROFESSOR
DIOGO DE SANTANA MARINOTTO

11- O PAPEL DA LITERATURA PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELDENOURA EVANGELISTA DA COSTA SOUZA

12- A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.
A IMPORTÂNCIA DO ENSINO E REFLEXÃO DENTRO DA ESCOLA
ELIENAI DIAS DA MATA SOUZA

13- A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM JOGOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO LÓGICO-MATEMÁTICO DAS CRIANÇAS
ELINEIDE VASQUES GUEDES

14- ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELIVANDA FONSECA COELHO

15- LITERATURA BRASILEIRA
FERNANDA TORTELLI ORLANDI

16- A INCLUSÃO POR MEIO DA LUDICIDADE
GISLENE MOREIRA DOS SANTOS

17- REPRESENTAÇÃO DOS POVOS INDIGENAS NOS FILMES E PUBLICIDADE AGUÇANDO O OLHAR
GLAUCY ANNE CARDOSO ARRUDA DOS SANTOS

18- O FUNCIONAMENTO DO CÉREBRO E AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
GRACIANE SANTOS SILVA

19- "DIAS DE LUTA..." – ARTES MARCIAIS E A VULNERABILIDADE SOCIAL: UM BREVE HISTÓRICO DAS ARTES MARCIAIS E SUAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR E DE VULNERABILIDADE SOCIAL
HENRIQUE CESAR MARTINELI

20- FAMÍLIA E ESCOLA: UMA INTERAÇÃO NECESSÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
INDUSGÊNCIA MARIA SAMPAIO DE SOUZA

21- O USO DA TECNOLOGIA NA APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL
JOSÉ MEIRA FERNANDES

22- A ARTE E O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BRINCAR COMO COMPONENTE DA APRENDIZAGEM
JULIANA XAVIER ELIAS VERONEZE

23- MUSICALIDADE E SUAS DIVERSAS FORMAS DE ENSINAR
KAROLINA FERNANDES DE LIMA SGARABOTO

24- AS CONTRIBUIÇÕES LIBERTÁRIAS E CLASSISTAS DE SÉBASTIAN FAURE (1858-1942) E PAUL ROBIN (1837-1912) PARA A "EDUCAÇÃO INTEGRAL
KAUAN WILLIAN DOS SANTOS

25- ARTE E MUSICALIDADE POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA PSICOMOTRICIDADE
LENISE TEIXEIRA LOPES

26- A EVOLUÇÃO DO DIREITO EDUCACIONAL BRASILEIRO
LETÍCIA THAINARA JOVANOVICH ALMEIDA

27- EXPLORANDO NOVAS FRONTEIRAS EDUCACIONAIS: ETODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA
LUCIANA CANDIDO CAMARGO

28- AS DIVERSIDADES E AS RELAÇÕES SOCIAIS
LUCIANA RODRIGUES AMATO

29- A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS NO UNIVERSO INFANTIL
LUCICLEIDE PESSOA ALVES

30- A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E A INCLUSÃO: A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E A QUESTÃO DA INCLUSÃO NO SÉCULO XXI
MARCIA DE LIMA FEITOSA

31- MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE
MARIA DE NAZARÉ OLIVEIRA MARIANO

32- GESTÃO ESCOLAR E A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA DO CONSELHO DE ESCOLA
MARIA IZABEL DA PENHA CORTIZIO

33- DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NA INFÂNCIA
MARISTELA HELENA DA SILVA

34- O ESTADO DE BRASILIA A CAPITAL DO BRASIL COM SEU URBANISMO E PLANOS URBANÍSTICOS
MARLENE AYAKO DOMENI

35- O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NA IDENTIFICAÇÃO DE DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM
MARTA GOMES DE LIMA

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

37- O PAPEL DA ARTE E EXPRESSÃO ARTÍSTICA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
MINIRRA DE SOUSA

38- A INFLUÊNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MÔNICA MARTINS CAMARGO

39- A CONTRIBUIÇÃO DAS ARTES NOS ASPECTOS EMOCIONAIS E EDUCACIONAIS
NATÁLIA DE SOUZA LIMA

40- O ESPAÇO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO A TEORIA DO DIÁRIO DE BORDO NA PRÁTICA
NATALY ANNE FRANCO REIS

41- ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES
PATRÍCIA APARECIDA DE MELLO STEVANIN

42- A IMPORTANCIA DAS HABILIDADES VISUAIS POR MEIO DAS ARTES
RENATA RICHELI FERREIRA

43- EM RITMO DE BARBÁRIE: A ESCOLA NEOLIBERAL COMO TENDÊNCIA MUNDIAL
RITA DE CASSIA BARBI

44- A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA FORMAÇÃO COGNITIVA DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SEVERINA ENEIDA DA SILVA

45- DESBRAVANDO NÚMEROS: DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DA EJA
TELMA DE FÁTIMA IGLESIAS DOS SANTOS

46- ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E SEUS BENEFÍCIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
THAÍS SANTOS DE ARAÚJO

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

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

EDITOR CHEFE
Maria Rafaella Furlanetti da Silva Natale

REVISÃO E NORMATIZAÇÃO DE TEXTOS
Victor Oliveira Tarsitano
Viviane Santana

CAPA E ELABORAÇÃO DO PROJETO GRÁFICO
Kaíque Iengo Marinho

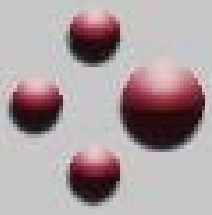
ITEQ ESCOLAS
Rua Lagoa Taí Grande, 91
São Paulo – SP – CEP: 08290-500
Tel: (11) 2074-5110

27 de março de 2024

ISSN 25959042

NÃO DEIXE
SEU FUTURO
NAS MÃOS DA SORTE;

COMECE
HOJE MESMO
A ESTUDAR E LUTAR
PELO SEU
SUCESSO!



Revista Iteq Educacional: Projetos e Projeções [recurso eletrônico] / Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional. – Vol. 15, n. 15 (mar. 2024) – São Paulo: Iteq, 2024.

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

1. Educação 3.0. 2. Educação matemática. 3. Folclore. 4. Habilidades visuais - Arte. 5. Povos indígenas. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDD 370
CDU 37

Paula Soares – Bibliotecária – CRB-8/7605



APRESENTAÇÃO

O Ensino Médio Atual e suas futuras perspectivas.

O Ensino Médio, etapa fundamental na jornada educacional dos jovens, enfrenta desafios e oportunidades que moldam não apenas o presente, mas também o futuro da educação. Atualmente, observamos um cenário marcado por uma série de questões complexas que demandam reflexão e ação para promover mudanças significativas.

No contexto atual, o Ensino Médio se depara com desafios como a alta taxa de evasão escolar, a defasagem curricular e a falta de engajamento dos alunos. Estas questões, muitas vezes, refletem problemas estruturais e sociais mais amplos, exigindo uma abordagem integrada e multifacetada para sua resolução.

Diante desses desafios, surgem propostas e iniciativas que visam reimaginar o Ensino Médio, preparando-o para atender às necessidades do século XXI. Uma dessas propostas é o conceito do Novo Ensino Médio, que busca promover uma abordagem mais flexível e personalizada, oferecendo aos alunos maior autonomia na escolha de disciplinas e áreas de interesse.

O Novo Ensino Médio propõe a integração da educação profissional com o ensino regular, preparando os alunos de forma mais abrangente para o mercado de trabalho e para a vida adulta. Essa integração não apenas amplia as oportunidades de formação, mas também contribui para reduzir as disparidades entre teoria e prática, tornando a educação mais relevante e significativa para os estudantes.

No entanto, a implementação do Novo Ensino Médio enfrenta uma série de desafios, desde questões estruturais, como a infraestrutura das escolas, até resistências culturais e burocráticas. É fundamental superar esses obstáculos com determinação e criatividade, buscando soluções inovadoras e colaborativas que promovam uma educação de qualidade para todos.

Ao olharmos para o futuro do Ensino Médio, vislumbramos uma série de tendências e possibilidades que podem transformar a maneira como educamos nossos jovens. Tecnologias educacionais, abordagens pedagógicas inovadoras e uma maior ênfase no desenvolvimento de habilidades socioemocionais são apenas algumas das áreas que prometem moldar o Ensino Médio nos próximos anos.

Em última análise, investir na melhoria do Ensino Médio não apenas beneficia os indivíduos, mas também tem um impacto positivo na sociedade como um todo. Uma educação de qualidade no Ensino Médio não apenas prepara os jovens para o futuro, mas também contribui para o desenvolvimento econômico, social e cultural de nossa comunidade e do país como um todo.

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

SUMÁRIO

1- A PSICOPEDAGOGIA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I
ADRIANA SOUZA DA CRUZ SANTOS.....13

2- EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A ATIVIDADE DO CUIDADOR ESCOLAR
ALINE DA SILVA COSTA.....20

3- A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA POR MEIO DOS CONTOS
ALINE ISIDORO DE FRANÇA.....27

4- FOLCLORE NA EDUCAÇÃO
ANA CRISTINA ALMEIDA DOS SANTOS.....33

5- INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORNTÂCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
ARIANE BEZERRA CUSSATTO SSCARASSATI 39

6- A RELEVÂNCIA DOS JOGOS NAS ETAPAS DA ALFABETIZAÇÃO
BRUNA GOMES DA SILVA 47

7- AS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ELEMENTOS NATURAIS
CAMILA IZABEL GONÇALEZ HEMMEL.....55

8- MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CÁTIA BORGES DA ROCHA.....60

9- A EDUCAÇÃO 3.0: DESAFIOS E PERSPECTIVAS
DAIANE SANTOS MENEZES LUCAS.....66

10- A INCLUSÃO ESCOLAR E O PROFESSOR
DIOGO DE SANTANA MARINOTTO.....73

11- O PAPEL DA LITERATURA PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELDENOURA EVANGELISTA DA COSTA SOUZA..79

12- A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.
A IMPORTÂNCIA DO ENSINO E REFLEXÃO DENTRO DA ESCOLA
ELIENAI DIAS DA MATA SOUZA.....85

13- A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM JOGOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO LÓGICO-MATEMÁTICO DAS CRIANÇAS
ELINEIDE VASQUES GUEDES.....92

14- ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELIVANDA FONSECA COELHO.....98

15- LITERATURA BRASILEIRA
FERNANDA TORTELLI ORLANDI.....103

16- A INCLUSÃO POR MEIO DA LUDICIDADE
GISLENE MOREIRA DOS SANTOS.....110

17- REPRESENTAÇÃO DOS POVOS INDIGENAS NOS FILMES E PUBLICIDADE AGUÇANDO O OLHAR
GLAUCY ANNE CARDOSO ARRUDA DOS SANTOS....116

18- O FUNCIONAMENTO DO CÉREBRO E AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
GRACIANE SANTOS SILVA.....122

19- "DIAS DE LUTA..." – ARTES MARCIAIS E A VULNERABILIDADE SOCIAL UM BREVE HISTÓRICO DAS ARTES MÁRCIAS E SUAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR E DE VULNERABILIDADE SOCIAL
HENRIQUE CESAR MARTINELI.....128

20- FAMÍLIA E ESCOLA: UMA INTERAÇÃO NECESSÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
INDUSGÊNCIA MARIA SAMPAIO DE SOUZA 135

21- O USO DA TECNOLOGIA NA APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL
JOSÉ MEIRA FERNANDES 142

22- A ARTE E O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BRINCAR COMO COMPONENTE DA APRENDIZAGEM
JULIANA XAVIER ELIAS VERONEZE.....148

23- MUSICALIDADE E SUAS DIVERSAS FORMAS DE ENSINAR
KAROLINA FERNANDES DE LIMA SGARABOTO 154

24- AS CONTRIBUIÇÕES LIBERTÁRIAS E CLASSISTAS DE SÉBASTIAN FAURE (1858-1942) E PAUL ROBIN (1837-1912) PARA A "EDUCAÇÃO INTEGRAL
KAUAN WILLIAN DOS SANTOS 160

25- ARTE E MUSICALIDADE POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA PSICOMOTRICIDADE
LENISE TEIXEIRA LOPES.....166

26- A EVOLUÇÃO DO DIREITO EDUCACIONAL BRASILEIRO
LETÍCIA THAINARA JOVANOVICH ALMEIDA 171

27- EXPLORANDO NOVAS FRONTEIRAS EDUCACIONAIS: ETODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA
LUCIANA CANDIDO CAMARGO.....178

28- AS DIVERSIDADES E AS RELAÇÕES SOCIAIS
LUCIANA RODRIGUES AMATO 185

29- A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS NO UNIVERSO INFANTIL
LUCICLEIDE PESSOA ALVES 192

30- A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E A INCLUSÃO: A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E A QUESTÃO DA INCLUSÃO NO SÉCULO XXI
MARCIA DE LIMA FEITOSA.....199

31- MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE
MARIA DE NAZARÉ OLIVEIRA MARIANO 205

32- GESTÃO ESCOLAR E A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA DO CONSELHO DE ESCOLA
MARIA IZABEL DA PENHA CORTIZIO 211

33- DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NA INFÂNCIA
MARISTELA HELENA DA SILVA 219

34- O ESTADO DE BRASILIA A CAPITAL DO BRASIL COM SEU URBANISMO E PLANOS URBANÍSTICOS
MARLENE AYAKO DOMENI 225

35- O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NA IDENTIFICAÇÃO DE DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM
MARTA GOMES DE LIMA 232

36- O TRABALHO DOCENTE NA PRÉ-ESCOLA
MICHELE DA SILVA ANDRADE SOUSA 238

37- O PAPEL DA ARTE E EXPRESSÃO ARTÍSTICA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
MINIRRA DE SOUSA 244

38- A INFLUÊNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MÔNICA MARTINS CAMARGO.....250

39- A CONTRIBUIÇÃO DAS ARTES NOS ASPECTOS EMOCIONAIS E EDUCACIONAIS
NATÁLIA DE SOUZA LIMA 256

40- O ESPAÇO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO A TEORIA DO DIÁRIO DE BORDO NA PRÁTICA
NATALY ANNE FRANCO REIS.....261

41- ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES
PATRÍCIA APARECIDA DE MELLO STEVANIN ...268

42- A IMPORTANCIA DAS HABILIDADES VISUAIS POR MEIO DAS ARTES
RENATA RICHELI FERREIRA 273

43- EM RITMO DE BARBÁRIE: A ESCOLA NEOLIBERAL COMO TENDÊNCIA MUNDIAL
RITA DE CASSIA BARBI 279

44- A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA FORMAÇÃO COGNITIVA DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SEVERINA ENEIDA DA SILVA.....285

45- DESBRAVANDO NÚMEROS: DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DA EJA
TELMA DE FÁTIMA IGLESIAS DOS SANTOS 291

46- ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E SEUS BENEFÍCIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
THAÍS SANTOS DE ARAÚJO 301

Nós temos o curso ideal para você!

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



A PSICOPEDAGOGIA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

ADRIANA SOUZA DA CRUZ SANTOS

RESUMO:

O presente artigo aborda a relevância da psicopedagogia nos primeiros anos do Ensino Fundamental I, considerando o impacto crucial desse período no desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças. Compreender a interação entre a psicologia e a pedagogia nesse contexto é fundamental para otimizar o processo de aprendizagem e enfrentar desafios específicos que surgem nessa fase crucial da formação educacional. O objetivo desta pesquisa é analisar a contribuição da psicopedagogia para o sucesso educacional nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Buscou-se identificar práticas e estratégias que promovam um ambiente de aprendizagem estimulante, levando em consideração as peculiaridades do desenvolvimento infantil. A abordagem metodológica adotada consistiu em uma pesquisa bibliográfica abrangente, que envolveu a análise crítica de obras relevantes no campo da psicopedagogia, psicologia da educação e pedagogia. A revisão da literatura proporcionou uma base teórica sólida para a compreensão dos fundamentos que embasam a atuação da psicopedagogia nos primeiros anos do Ensino Fundamental I. Os resultados obtidos destacam a importância da abordagem psicopedagógica na promoção de um ambiente educacional mais eficaz e inclusivo. Identificaram-se estratégias específicas, como a personalização do ensino, o estímulo à autonomia e a atenção às diferenças individuais, que se mostraram eficazes na promoção do desenvolvimento integral das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Concluiu-se que a integração da psicopedagogia nos primeiros anos do Ensino Fundamental I é crucial para superar desafios educacionais e maximizar o potencial de aprendizagem das crianças. A compreensão profunda das necessidades individuais, aliada a estratégias pedagógicas inovadoras, pode criar uma base sólida para o sucesso acadêmico e pessoal ao longo da vida.

Palavras-Chave: Psicopedagogia; Ensino Fundamental I; Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

A psicopedagogia é uma área nova que estuda o processo de aprendizagem e suas dificuldades, portanto, trabalha com a subjetividade do ser humano.

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em que foram utilizados livros e artigo de autores especialistas no assunto.

Foi possível dividi-lo em três capítulos. O primeiro apresenta a história da psicopedagogia e os conceitos em que se baseia; o segundo fala sobre o desenvolvimento infantil e como os conflitos emocionais vividos nessa fase podem repercutir posteriormente na forma de dificuldades de aprendizagem e, culminando com o quadro de fracasso escolar; o terceiro aborda o trabalho do psicopedagogo no geral, afunilando para a instituição escolar e finalmente para a criança que frequenta o Ensino Fundamental I, que é a faixa etária de seis a nove anos.

Dá especial ênfase à utilização de brincadeiras para a aproximação entre o terapeuta e a criança, devido ao fato de que o brincar é condição básica para a empatia e o relaxamento mental infantil possibilitando a manifestação de emoções negativas e positivas que as palavras não conseguem expressar.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 História da Psicopedagogia

Tudo começou no início do século XIX e, segundo Bossa (2000), com as primeiras iniciativas para atender crianças com dificuldades de aprendizagem, na França, onde o atendimento era feito por profissionais da Medicina, Psicologia, Psicanálise e Pedagogia, a princípio como testes psicológicos e foi lentamente expandindo-se e aprofundando-se.

Recebeu influências de outros campos de conhecimentos, como da linguística, da semiótica, da neuropsicologia, da psicofisiologia e da filosofia humanista-existencial. Esse atendimento alcançou sucesso e se espalhou por diferentes países, até que na década de 1950 tomou forma como área de conhecimento, graças a Jorge Visca, que é considerado pai da psicopedagogia, com a criação do Instituto de Psicopedagogia da Argentina, já na década de 1960.

Na Argentina, a Psicopedagogia se tornou atividade popular e rotineira, sendo desenvolvida na rede pública de ensino.

No Brasil, em 1932, houve o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", um documento cujo redator principal foi Fernando de Azevedo, juntamente com um grupo de 26 educadores, que apresentou uma enorme preocupação pela renovação da educação brasileira. Como diz Ghiraldelli (1991, p.42): "Foi um longo documento dedicado ao governo e à nação que se pautou em linhas gerais, pela defesa da escola pública, laica e gratuita e por princípios pedagógicos renovados".

Nesse manifesto afirmam que a educação deveria ser voltada aos interesses de cada indivíduo, deveria ter o objetivo de formar cidadãos capazes de conviver adequadamente naquele contexto histórico e que a antiga ordem educacional já não satisfazia as exigências da nova ordem econômica e social. Porém, a Psicopedagogia no Brasil surgiu com esse nome, na década de 1960, por influência da Argentina, devido à proximidade geográfica e à presença de psicopedagogos argentinos ministrando cursos e desenvolvendo atividades no nosso país.

Começou então a se estruturar com trabalhos de alguns autores brasileiros preocupados com as deficiências que geravam problemas de aprendizagem. Os primeiros cursos e experiências psicopedagógicas surgiram por volta de 1970. Na década de 1980 foi criada a Escola Guatemala, no Rio de Janeiro, que iniciou um trabalho preventivo junto aos professores. Porém, no que se refere às ideias defendidas pela psicopedagogia, estas são mais antigas. Estudiosos como Montaigne, Locke, Comênio e outros, já defendiam uma educação significativa que respeitasse as individualidades, as diferentes formas de aprender de cada aluno e as dificuldades delas decorrentes.

Na década de 1980 foi criada a Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABP) que, com sede em São Paulo, conta com treze sessões em diferentes Estados brasileiros e dez núcleos regionais. Segundo Scoz (1990), embora a Psicopedagogia tenha surgido com o objetivo de reeducar as crianças com problemas de aprendizagem, hoje, ela se preocupa principalmente com a prevenção do fracasso escolar. O desafio da Psicopedagogia no Brasil é ver ampliado seu espaço de atendimento, principalmente nas escolas públicas.

2.2 Conceito de Psicopedagogia

Segundo Rubinstein (1992), quando surgiu, a psicopedagogia tinha uma visão da dificuldade de aprendizagem. Seu objetivo era fazer a reeducação das crianças portadoras de deficiências. Foi evoluindo e passou a considerar como objeto de estudo o processo de aprendizagem, levando em conta todas as variáveis que nele interferem. Então passou a ter como objetivo a investigação da etiologia da dificuldade, seu significado para a criança e sua família, a sua modalidade de aprendizagem e suas reais possibilidades para aprender.

Assim, a psicopedagogia passou a ser definida como uma área cujo objeto de estudo é o ser cognoscente e que tem como objetivo facilitar a construção da aprendizagem e da autonomia desse ser, identificando e clarificando os obstáculos que possam estar impedindo que esta construção se faça.

Existe um consenso entre teóricos sobre este objeto de estudo. WEISS (2000, p.6) afirma que "a psicopedagogia busca a melhoria das relações com a aprendizagem, assim como a melhor qualidade na construção da própria aprendizagem de alunos e educadores". Estas colocações reforçam a ideia de que a aprendizagem humana é, atualmente, o principal enfoque da "ciência" psicopedagógica.

O trabalho psicopedagógico pode adquirir um caráter preventivo ou clínico, de acordo com o tipo de atuação. O aspecto preventivo volta-se para questões didático-metodológicas como a formação e orientação do professor, além da reformulação da dinâmica institucional como um todo. O enfoque clínico preocupa-se com a relação estabelecida entre o sujeito e sua história de vida pessoal, sua modalidade de aprendizagem buscando compreender o quê, como e por que o sujeito aprende. Para identificar a falha na aprendizagem o psicopedagogo recorre a critérios diagnósticos.

Segundo Bossa (2000, p.21), "o enfoque é clínico porque envolve sempre um processo diagnóstico ou de investigação que precede o plano de trabalho", no entanto, as intervenções psicopedagógicas, ou seja, o tratamento acontece também na fase diagnóstica e vice-versa. Fernández (1991, p. 44) diz que "o diagnóstico não completa o olhar interpretativo nem diagnóstico, todo processo terapêutico é também diagnóstico".

2.3 A Aprendizagem e a não-aprendizagem

Aprender a ler exige novas habilidades, novos desafios à criança com relação ao seu conhecimento da linguagem. Por isso, aprender a ler é uma tarefa complexa e difícil para todas as crianças. Mas todas as crianças desejam aprender a ler e a escrever e chegam à escola ansiando por isso. Porém em alguns casos, essa vontade inicial vai se desvanecendo e o sonho se torna pesadelo.

Segundo Ferreiro (1989, p. 73),

quando as crianças não conseguem atender às expectativas da professora, conclui-se que elas têm problemas, pois a escola se programa para um modelo de bom aluno, mas nem todas as crianças se adaptam dentro desse modelo, quando isso acontece os professores recorrem às muletas para explicar tal situação: "estas crianças não podem aprender porque não há ajuda familiar, falta de maturidade, suposta lesão cerebral mínima ou transtornos do tipo: psicomotora, na fonação, percepção, etc..."

Então, segundo Torres (1999, p. 12), essas crianças acabam aprendendo que não poderão aprender, buscam estratégias de sobrevivência nesse sistema, tentam adequar-se às normas e copiam do quadro mesmo sem saber como e porquê. Outras se recusam a copiar, procuram outras atividades para fazer, surgindo a indisciplina. Surge então nessas crianças a acomodação e a crença de que nunca aprenderão. Várias pesquisas afirmam que o fracasso na leitura constitui uma das principais causas de repetência ou atraso escolar. Cerca da metade dos alunos de primeira série têm problemas relacionados com aprendizagem inicial da leitura e escrita e, nos casos dos alunos provenientes de famílias de baixa renda, essa porcentagem sobe para 60%.

2.4 O Desenvolvimento Infantil

Segundo Bossa (2000), o desenvolvimento é um processo interior e a aprendizagem é exterior. Portanto, quanto mais o ambiente social fornecer estímulos, maior será o desenvolvimento, quanto mais se aprende mais se desenvolve, porque desenvolvimento e aprendizagem andam juntos. Em contra partida: quanto menos estímulos e vínculos estruturantes a criança encontrar, principalmente na fase inicial da infância, menos aprenderá, menos se desenvolverá e mais dramática será sua formação psíquica, visto que, maiores serão seus momentos de alucinação e fantasia visando suprir déficits do ambiente externo.

No contato da criança com a mãe, através do "olhar no olho", é que a criança desenvolve a concentração; pelo toque e brincadeiras é que ela aprende a reconhecer limites e ultrapassar obstáculos, definindo assim sua posição no mundo.

Se esse contato for com uma "mãe suficientemente boa" como diz Winnicott (1982), a criança conseguirá interpretar e responder adequadamente às suas necessidades e emoções, percebendo-se como sujeito no mundo, capaz de identificar e expressar corretamente seus sentimentos.

Segundo Piaget (1972), é preciso considerar a influência da carga genética e do meio onde o sujeito vive. Os estímulos ambientais são preciosos no processo de desenvolvimento das estruturas mentais. A maturação neurofisiológica é importante porque existe um equipamento neurofisiológico de base, cuja maturação é fortemente determinada por fatores biológicos.

A própria estrutura do Sistema Nervoso Central e a embriogênese, são fatores a serem ponderados, mas o meio também intervém no processo de maturação individual. Portanto, algumas aquisições cognitivas são possíveis porque correspondem às fases de particular sensibilidade. Passada essa fase privilegiada, a aquisição torna-se impossível ou desnaturada. Por isso, todo o estímulo, desde o nascimento, é muito importante para que o desenvolvimento do funcionamento mental se realize normalmente.

Piaget entende o desenvolvimento cognitivo como a busca de um equilíbrio superior, num processo de "equilibração progressiva constante", passando de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. Nesse processo, vão surgindo novas estruturas e novas formas de conhecimento.

A capacidade de atribuir sentido à realidade depende das estruturas cognitivas que o homem possui. As estruturas de que dispõe um adulto (pensamento formal), são diferentes daquelas que dispõe um bebê ou uma criança.

Observando as fases do desenvolvimento do pensamento, desde o período sensório-motor até o operatório-formal, percebe-se que os estímulos externos contribuem para que o aparelho psíquico se adapte à realidade externa, aumentando cada vez mais a importância dos órgãos sensoriais, surgindo assim, a atenção, a memória e os pensamentos.

Em Chateau (1987), encontramos que a criança, ao desenvolver-se adequadamente, tende a construir novos conceitos, produtos da aprendizagem formal emitida pela escola. Por isso é importante que a instituição escolar busque novos caminhos facilitadores para o processo ensino-aprendizagem, com o intuito de aumentar a qualidade do ensino e despertar a curiosidade nos alunos, motivando-os para uma aprendizagem significativa.

2.5 Causas dos problemas de aprendizagem

Quando a criança chega à escola traz consigo o seu conhecimento de mundo adquirido através de experiências de aprendizagem, na família e no meio social, que nem

sempre são consideradas pelo professor. Embora muitas vezes não seja ainda alfabetizada, nem conheça os símbolos do alfabeto, já estabelece relações entre significante e significado.

Na escola, a criança entrará em contato com todos os que a formam, inclusive com o professor, cuja atuação tem o objetivo de formar o cidadão e prepará-lo para viver em sociedade. A relação professor-aluno será muito importante para o desenvolvimento dessa criança, porque é o primeiro contato dela com o conhecimento de alguém de fora do seu círculo familiar e social.

Essa vivência entre a criança, o professor e todos os que compõem a escola, sem dúvida irá influenciá-la. Inconscientemente ela passará a comparar e a refletir sobre as semelhanças e as diferenças de valores e comportamentos. A função do professor é ser o facilitador do desenvolvimento dos alunos e por isso deve estar atento para as questões referentes ao respeito mútuo, de poder, de limites e de autoridade. Deve ter a consciência de que dele é a responsabilidade de instrumentalizar e orientar os alunos para que adquiram conhecimentos e para que apliquem esse aprendizado agora e na fase adulta.

Tudo isso é possível através do planejamento das aulas, com conteúdo e métodos adequados à sua proposta; da cobrança da constância no cumprimento das tarefas escolares; do respeito no relacionamento entre todos; não permitindo a negligência, com atitudes firmes e serenas. Deve ater-se ao senso de justiça, ao uso de linguagem compreensível e ao apoio às dificuldades.

Segundo Scoz (1994, p. 71), há duas influências importantes a se considerar que refletem na aprendizagem das crianças. Em primeiro lugar está a influência familiar porque é grande e decisiva. Os filhos de pais extremamente ausentes vivenciam sentimentos de desvalorização e carência afetiva, gerando desconfiança, insegurança, improdutividade e desinteresse. Esses sentimentos acabam se transformando em sérios obstáculos à aprendizagem escolar.

Em segundo lugar está a influência da mídia. A esse respeito Libânio (2000, p.72) explica que a televisão tem sido um instrumento cada vez mais poderoso no processo de socialização. "Um dos aspectos negativos dessa influência é a tendência à passividade e à dependência das crianças, prejudicando o desenvolvimento pleno de suas capacidades cognitivas e socioafetivas.

2.6 A psicopedagogia na escola

A psicopedagogia surgiu com o intuito de procurar sanar os problemas de aprendizagem e modificar a realidade escolar. Tem como alicerce a Pedagogia, que se preocupa com o conhecimento cognitivo e intelectual, e a Psicologia, que é voltada para o bem estar do indivíduo.

O psicopedagogo um profissional capacitado para atuar junto à aprendizagem humana, considerando-se todas as dimensões desse processo, muito além das questões relacionadas aos problemas de aprendizagem. Atua em três diferentes possibilidades da psicopedagogia:

Clínica ou Curativa, que tem como objetivo devolver à pessoa com dificuldades o desejo e a possibilidade de aprender.

Preventiva, que tem como objetivo o aperfeiçoamento das práticas educativas, facilitando o processo de aprendizagem, atenuando ou evitando os problemas.

Pesquisa Científica, onde terá a oportunidade de contribuir para o fortalecimento da Psicopedagogia e para o aperfeiçoamento do trabalho junto às crianças e jovens.

No Brasil, inicialmente, a prática psicopedagógica se restringia aos consultórios e clínicas, para tratar crianças com problemas de aprendizagem, individualmente. Atualmente, o espaço para a Psicopedagogia se ampliou. Aumentou o número de instituições escolares, hospitais e empresas que contam com a atuação do psicopedagogo. Nessas instituições o atendimento é preferencialmente preventivo e se dirige a grupos específicos ou à instituição como um todo.

Assim, nas Instituições de Saúde, o atendimento psicopedagógico representa uma alternativa de apoio ao paciente na medida em que visa minimizar perdas e diminuir o impacto causado pela doença.

Nas empresas, o psicopedagogo atua ampliando formas de treinamento, desenvolvendo a criatividade e a melhoria das relações, propondo e coordenando cursos de atualização.

Na Instituição Escolar a psicopedagogia tem como objetivo ampliar as possibilidades de aprendizagem de todos. O psicopedagogo, como assessor ou membro da equipe, ouve e discute os assuntos escolares, propõe mudanças, auxilia na elaboração de propostas educativas, faz a mediação entre os alunos, professores, famílias e funcionários, que são grupos envolvidos na relação ensino-aprendizagem na escola, cria e aprimora metodologias e estratégias mais adequadas, para garantir melhor aprendizagem; colabora com os professores ampliando os conhecimentos sobre seus alunos.

A crescente preocupação com a reflexão teórica sobre a prática psicopedagógica, que se observa através do número de traba-

lhos publicados tem contribuído para o seu crescimento e aprofundamento como ciência.

2.7 Na Instituição Escolar

O trabalho do Psicopedagogo na Escola pode ser realizado de duas formas:

A primeira é voltada para o grupo de alunos com algum tipo de dificuldade (aprendizagem/relacionamento). Neste caso o objetivo é reintegrar o aluno à situação de sala de aula, respeitando as suas necessidades e ritmos. A meta é desenvolver suas funções cognitivas integradas ao afetivo, desbloqueando e canalizando o aluno gradualmente para a aprendizagem dos conceitos, conforme os objetivos da aprendizagem formal.

A segunda, é direcionada à assessoria a pedagogos, orientadores e professores. O objetivo é trabalhar as questões pertinentes às relações de vínculo com o aluno, redefinindo os procedimentos pedagógicos. A meta é integrar o afetivo e o cognitivo para levar à aprendizagem dos conceitos das diferentes áreas do conhecimento.

Como ação preventiva, deve adotar uma postura crítica em relação ao fracasso escolar, propondo novas ações e formas de abordagem, visando levar o professor a ensinar com prazer para os alunos possam aprender com prazer.

2.8 O Psicopedagogo e a criança de Ensino Fundamental - I

A forma de agir dos profissionais varia, dependendo da postura teórica adotada, além do fato de que cada caso é um caso. Em geral, o diagnóstico psicopedagógico é obtido através de entrevistas e anamnese, provas psicomotoras, de linguagem, de nível mental, pedagógicas, de percepção, projetivas e outras, conforme o referencial adotado pelo profissional.

De qualquer forma a observação é fundamental, principalmente durante a obtenção da produção do sujeito, no momento do diagnóstico. O estar atento às mensagens contidas em um olhar, em um silêncio, em um gesto, em uma recusa. Mais importante do que os instrumentos utilizados é a atitude do profissional frente à mensagem do cliente.

Geralmente quando uma criança é encaminhada ao psicopedagogo, pela professora da escola, ela já tem histórico de fracasso escolar. Por isso, apresenta-se muito negativa, ela não acredita mais em si mesma, duvida de suas habilidades e potencialidades generalizando uma dificuldade para outras áreas que domina. Se lhe for perguntado sobre o que sabe fazer melhor, a maioria não sabe responder, pois se acham incapazes de fazer qualquer coisa. E isso não é verdade porque todo mundo tem habilidade para alguma coisa. O problema é que elas chegaram ao ponto de pensar que não servem para nada.

A expressão “fracasso escolar” é muito ampla. Há casos de disfunção orgânica, como imaturidade e disfunção psiconeurológica. Porém, há casos em que as manifestações pedagógicas são semelhantes, mas as causas são outras. Uma criança pode apresentar irregularidade no traçado das letras e a causa não ser decorrente de alterações de ordem motora. Dificuldades gráficas podem decorrer de instabilidade emocional e da falta de experiências com instrumentos de escrita.

Antes de trabalhar a dificuldade de aprendizagem desse aluno, é imprescindível que se conheça um pouco de sua história e se faça uma reflexão sobre sua vida, dúvidas, conflitos e incertezas. É necessário direcioná-la para perceber suas habilidades, de forma a mostrar que aquelas dificuldades são momentâneas e podem ser superadas. Na sua linguagem, que não se trata de um “Bicho Papão”, mas de um “bicho papinha”, que ela é “Super” e tem condição para vencer.

Em muitos casos a dificuldade teve seu alicerce na alfabetização e foi se arrastando e se avolumando de uma série para outra. Outras vezes tem raízes mais profundas e envolve problemas familiares e sociais. O segundo passo é descobrir como se dá o processo de aprendizagem para essa criança.

Inicia-se propondo uma brincadeira, porque toda criança gosta de brincar. A brincadeira tem duas funções principais, inicialmente: primeiro como instrumento de aproximação entre a criança e o terapeuta; segundo porque, durante a brincadeira a criança vai relaxando e se soltando, alcançando a condição necessária para a espontaneidade.

Enquanto a criança brinca, o profissional a observa e tenta descobrir suas fantasias inconscientes, procurando perceber a criança em toda a sua singularidade, para formar o diagnóstico e desenvolver a terapia.

Segundo Bossa (2.000, p.15) a modalidade do brincar é uma ferramenta para o diagnóstico psicopedagógico, um denunciador de patologias. Muitos adultos que não puderam elaborar situações traumáticas e dolorosas foram crianças aparentemente normais, que não haviam brincado. Afirma ainda que “O aparecimento e o desapareci-

mento de um modo de brincar está relacionado à maturação e ao desenvolvimento da criança".

Aberastury (1992) considera, do ponto de vista psicanalítico, que os jogos infantis reproduzem situações psíquicas estruturantes na constituição do eu. Os jogos de esconder-aparecer significam a expressão do primeiro vínculo, mãe-filho, e a descoberta pela criança da mãe como objeto de amor separado de si. Os jogos orais, como a brincadeira de fazer comidinha, simbolizam as possibilidades internalizadas de dar e receber amor. É a partir desses jogos e brincadeiras com a "mãe suficientemente boa" (ou quem fizer esse papel), que a criança vai estruturando uma modalidade de incorporação, ligada às questões de aprendizagem.

Para a criança não há gesto desperdiçado, todos e qualquer um será aproveitado para moldar sua percepção da realidade. Muitos dos problemas de aprendizagem podem estar ligados a falhas nessas relações.

Através da formação e utilização das manifestações simbólicas do brincar e do jogar, como: linguagem, imagem mental, brincadeira simbólicas, desenho representativo, imitação de um modelo, fabulação lúdica, a criança vai percebendo-se como criadora de sua própria história de modo ativo e interativo, conscientizando-se de suas ações, passando a aceitar as explicações dos adultos e reestruturando suas hipóteses.

Piaget (apud Oliveira, 2.000, p.33 e 34) explica que, na brincadeira, "a criança dá mergulhos cada vez mais profundos e traz à tona situações cheias de emoção". A brincadeira simbólica, por estar entre a realidade e a fantasia, entre o consciente e o inconsciente, dá à criança condições de se aproximar de conteúdos angustiantes, de viver os medos e tensões de outros e, portanto, de compreender e representar melhor as relações vividas. A brincadeira facilita o contato com o mundo interno e externo. Assim, através de jogos, brincadeiras, desenhos, a psicopedagogia tem a oportunidade de adentrar ao mundo dessa criança e detectar a falha, que se expressa como dificuldade de aprendizagem.

Fernández (1991) escreve que o aprender é um diálogo com o outro e depende da energia desejante, que é o desejo de dominar, é a alegria da descoberta. Para aprender precisamos da criatividade, do desejo e das ferramentas. A aprendizagem mais profunda se dá com a brincadeira porque o espaço mental do aprender é o mesmo do brincar.

A ação psicopedagógica deve propor jogos e brincadeiras como proposta de intervenção, visando a reconstrução, o resgate do prazer de aprender. O jogo deve estar contextualizado e desenvolver o diálogo entre terapeuta e paciente. No final a criança deve responder à pergunta: "O que você aprendeu hoje?". O objetivo de se fazer perguntas constantes para a criança é entender como ela pensa espontaneamente, por isso é importante deixá-la expressar-se livremente, e, ao mesmo tempo ter uma hipótese baseada em uma teoria orientadora.

Para Weiss (2004, p.131), "A relação entre terapeuta e paciente nasce da maneira aberta, relaxada, acolhedora, sorridente, com que nos dirigimos à criança e ao adolescente. " O psicopedagogo deve tornar possível a alegria, durante seu atendimento e terapia, inclusive nos momentos de desafio e de crítica. É fundamental falar dos aspectos positivos do paciente, valorizando o que ele faz de melhor. Isso é importante para a reformulação da autoimagem e de avaliações destorcidas feitas pelos pais.

O psicopedagogo ao fazer uso de jogos e brincadeiras em sua atuação, consegue compreender como aquela criança vê e constrói o mundo, ou como ela gostaria que fosse, porque na brincadeira ela vai expressar o que teria dificuldade de colocar em palavras. Nenhuma criança brinca só para passar o tempo, sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, ansiedades. O que está acontecendo na sua psique determina suas atividades lúdicas, pois brincar é a sua linguagem secreta, que deve ser respeitada mesmo quando não é entendida.

Geralmente o psicopedagogo utiliza de 8 a 10 sessões, sendo duas por semana, com duração de 50 minutos cada, para definir o diagnóstico. O tratamento poderá ser feito com o próprio profissional que diagnosticou ou com outro, através de várias atividades e os recursos mais comuns são jogos, desenhos, brincadeiras, conto de histórias, computador e outras situações que forem oportunas, porque a criança, muitas vezes, não consegue falar sobre seus problemas, mas consegue se expressar nas brincadeiras. É através dos jogos que a criança adquire maturidade, aprende a ter limites, aprende a ganhar e A perder, desenvolve o raciocínio, aprende a se concentrar, adquire maior atenção.

O psicopedagogo solicitará, algumas vezes, as tarefas escolares, observando cadernos, olhando a organização e os possíveis erros, ajudando a compreender estes erros. Irá ajudar a criança ou adolescente, a encontrar a melhor forma de estudar para que ocorra a aprendizagem, organizando assim, o seu modelo de aprendizagem.

O profissional poderá ir até a escola para conversar com o(a) professor(a), que é quem tem o contato diário com o aluno e poderá dar muitas informações que possam ajudar no tratamento. Poderá também encaminhar seu paciente para outros profissionais (psicólogo, fonoaudiólogo, etc.) se perceber a necessidade. Conversará com os

pais para orientá-los, dependendo do caso. É fundamental ao psicopedagogo saber observar e saber ouvir seu paciente, inspirando credibilidade e conquistando a confiança, buscando interagir para detectar nessa criança como se dá o Inter jogo entre o desejo de conhecer e o de ignorar.

Segundo Andrade (2004), as brincadeiras como intervenção psicopedagógica vão auxiliar na formação de processos interiores da criança, na ressignificação de vínculos negativos, na reelaboração dos conflitos interiores, na assimilação de limites e regras, na reestruturação de vínculos de confiança que foram perdidos. Isso tudo, sem dúvida vai refletir positivamente na sua aprendizagem e na sua vida social, impulsionando assim o seu desenvolvimento.

3 CONCLUSÃO

Nos últimos cinquenta anos temos assistido a Psicopedagogia ganhar status de área de conhecimentos, caminhando para transformar-se em ciência. Aos poucos foi se modificando, se aprofundando, de alternativa para crianças com alguma deficiência, passou a prevenção, abarcando alunos de todas as idades e professores, na área escolar. Sem contar sua expansão para outras áreas, como a da saúde, a empresarial (treinamento de funcionários) e outras.

Acompanhando a evolução da psicologia e da psiquiatria, no que se refere ao desenvolvimento emocional e psíquico do ser humano, muito tem contribuído para a pedagogia, com novas formas de aprender e ensinar.

No Ensino Fundamental I é a fase em que as crianças mais encontram dificuldades e os bloqueios se tornam mais perceptíveis.

Toda criança se sente atraída, estimulada para aprender, principalmente a ler e escrever, na idade pré-escolar, porque será então que algumas encontram tanta dificuldade, a ponto de se acomodarem e acreditarem que nunca vão conseguir aprender?

As causas podem estar ocultas em problemas emocionais sofridos na família, em falhas ocorridas durante a alfabetização, que vão se acumulando e acabam por repercutir nas séries seguintes, manifestando-se a princípio como dificuldade de aprendizagem, posteriormente levando ao fracasso escolar.

Esse é o objeto de trabalho do psicopedagogo e seu objetivo é descobrir como se dá para essa criança a construção do conhecimento, onde ocorreu a falha e como saná-la, devolvendo a esse aluno a confiança em si mesmo, na sua capacidade.

Para isso, é preciso primeiro ter acesso ao mundo interior dessa criança e a senha que permite esse acesso é o brincar, que vai aproximar terapeuta e paciente. Depois, como segundo passo, serão usadas como ferramentas as atividades que as crianças mais gostam de lhes dão prazer: os desenhos, os jogos e as brincadeiras, tanto para se chegar ao diagnóstico, quanto como terapia.

Muitas vezes será necessário envolver a família e o professor para auxiliar no tratamento, mas o intuito é sempre resgatar a autoestima e o desejo de vencer os desafios que pela vida surgirem, com confiança e alegria.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A. A Criança e seus jogos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ANDRADE, M. A. R. A. de. A creche enquanto espaço de ações das políticas públicas destinadas à infância. Serviço Social e Realidade (Franca), v.13, n.2, p.79-88, 2004

BOSSA, N.A. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHATEAU, J. O jogo e a criança. 2ª ed., São Paulo: Summus, 1987

FERNÁNDEZ, Alicia. A inteligência aprisionada. Porto Alegre: ArtMed, 1991. p.44.

FERREIRO, Emília. Alternativas para a compreensão do analfabetismo na região. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 14, n. 21, p. 70-80, jan/jun. 1989

GHIRALDELLI, P. História da educação. São Paulo: Cortez, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. 2000. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. 4ª ed. São Paulo Cortez, 2.000.

PIAGET, J. Os Estágios do Desenvolvimento Intelectual da Criança e do Adolescente. In.: Piaget. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

RUBINSTEIN, E. In: SCOZ et al. Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SCOZ, Beatriz. et. al. Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

TORRES, Rosa Maria. Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema. Revista Pedagógica Pátio, POA, 1999, ano 3, n. 11, p. 9-11, nov/jan.

WEISS, M. L. Reflexões sobre o diagnóstico psicopedagógico. In: Bossa, N.A. Psicopedagogia no Brasil. Porto Alegre: Artmed, 2000.

WINNICOTT, D. W. A. A criança e o seu mundo. 6 ª ed. Rio de Janeiro, Guanabara: Koogan S.A., 1982.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A ATIVIDADE DO CUIDADOR ESCOLAR

ALINE DA SILVA COSTA

RESUMO

A Declaração de Salamanca foi um importante acontecimento para a regulamentação da inclusão escolar dos portadores de deficiência em escolas regulares. A evolução dos direitos dos portadores de deficiência cada vez mais ganham destaque e a atenção devida por parte de toda sociedade. A escola regular atualmente é responsável por receber os portadores de deficiência e se adequar as suas necessidades. A integração evolui para inclusão e desta maneira, cada vez menos se busca inserir os portadores de deficiência em um ambiente especial, mas sim tornar especial para eles o ambiente comum a todos. O cuidador escolar, profissional de grande importância para os alunos com algum tipo de deficiência, possui a função de auxiliar os referidos alunos no processo de aprendizagem, representando para o aluno um alicerce em seu processo escolar. O presente artigo tem como objetivo analisar a educação inclusiva e o papel do cuidador escolar, apresentando seus conceitos e a importância deste profissional para crianças com algum tipo de necessidade especial. A metodologia utilizada se trata de uma revisão bibliográfica. Pode-se afirmar que tanto a educação inclusiva como o cuidador escolar são de grande importância para o processo de educação do aluno portador de deficiência, visto que, por meio destes, o aluno alcança o aprendizado adequado e percorre toda sua trajetória escolar de forma satisfatória.

Palavras-chave: Educação. Educação Inclusiva. Cuidador Escolar.

ABSTRACT

The Salamanca Declaration was an important event for regulating the educational inclusion of people with disabilities in regular schools. The evolution of the rights of people with disabilities is increasingly gaining prominence and due attention from society as a whole. The regular school is currently responsible for receiving people with disabilities and adapting to their needs. Integration evolves into inclusion and in this way, there is less and less attempt to include people with disabilities in a special environment, but rather to make the environment common to all special for them. The school caregiver, a professional of great importance for students with some type of disability, has the function of assisting these students in the learning process, representing for the student a foundation in their school process. This article aims to analyze inclusive education and the role of the school caregiver, presenting its concepts and the importance of this professional for children with some type of special need. The methodology used is a bibliographic review. It can be stated that both inclusive education and school caregivers are of great importance for the education process of students with disabilities, since, through them, the student achieves adequate learning and completes their entire school career in a satisfactory manner.

Keywords: Education. Inclusive education. School Caregiver.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva representa uma ideia que busca possibilitar que todas as pessoas participem, em igualdade, das oportunidades que a educação oferece. O mundo apresenta diferentes segmentos sociais e muitos deles lutam, ainda, por seus direitos de inclusão na sociedade, como as mulheres, os negros, pessoas com deficiência, entre outros. Para alcançar a igualdade, torna-se necessário que a sociedade seja aberta a todos e de maneira inclusiva, estimulando a participação de cada pessoa, valorizando as diferentes experiências, reconhecer o potencial de cada indivíduo e que possa oferecer oportunidades iguais para que cada pessoa seja autônoma e autodeterminada, reconhecendo todos os seres humanos como cidadãos livres e iguais.

A educação inclusiva não representa apenas aceitar a matrícula do aluno nos sistemas de ensino, mas se refere à um sistema educacional que busque respeitar, aceitar e possibilitar o acesso e a permanência de todas as pessoas, assegurando-lhes uma escolarização com qualidade.

Destaca-se que a educação inclusiva não exige uma escola especial, apenas uma escola regular adaptada e que possa atender as necessidades dos alunos portadores de algum tipo de deficiência, possibilitando sua acessibilidade, esta que está relacionada à aprendizagem, mobilidade, deslocamento e materialidade, para que o aluno possa ser incluído.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar a educação inclusiva e a atividade do cuidador escolar para alunos com necessidades especiais. Como objetivos específicos, destacam-se apresentar o conceito de educação inclusiva, identificar a atividade do cuidador escolar e analisar a importância do cuidador escolar para a educação inclusiva.

O estudo se justifica pela importân-

cia do tema atualmente para a sociedade. Considerando que a educação inclusiva é fundamental para alunos com necessidades especiais e também para que as instituições escolares possam oferecer um adequado ensino para este tipo de aluno, é necessário abordar o assunto, juntamente com a abordagem sobre o cuidador escolar, este que apresenta uma função essencial no processo de inclusão do aluno com algum tipo de deficiência, seja, física, intelectual ou algum transtorno específico, visto que o cuidador escolar auxilia nas atividades de alimentação, higiene e locomoção, atuando em todas as atividades escolares nas quais seja necessária sua presença.

Diante do apresentado, surge a problemática: de que forma a atividade do cuidador escolar pode contribuir para o processo de educação inclusiva?

O estudo será estruturado em três subtópicos no segundo capítulo. De início, será abordado o tema educação inclusiva. Em seguida, apresentar a atividade do cuidador escolar e, por fim, analisar a importância deste profissional para o processo de educação inclusiva.

A metodologia empregada na realização deste estudo consiste em uma pesquisa qualitativa detalhada, que envolveu uma extensa revisão bibliográfica abrangendo diversas fontes, como sites, livros, artigos científicos e revistas especializadas. Essa abordagem foi direcionada à exploração aprofundada do tema em questão, que gira em torno da educação inclusiva, contemplando elementos essenciais como a escola, o papel do professor e do cuidador escolar.

Para garantir a abrangência e a profundidade necessárias, foram utilizadas palavras-chave criteriosamente selecionadas, como "educação inclusiva", "inclusão escolar", "práticas pedagógicas inclusivas", "formação de professores para inclusão" e outras relacionadas ao âmbito da pesquisa. Essas palavras-chave foram escolhidas com o intuito de mapear e compreender as contribuições mais significativas disponíveis na literatura acadêmica e técnica relacionadas ao tema, proporcionando uma base sólida para a construção deste trabalho.

A combinação de métodos qualitativos, revisão bibliográfica extensiva e a utilização de palavras-chave criteriosamente selecionadas possibilitou uma análise aprofundada e abrangente do assunto, permitindo a incorporação de perspectivas diversas e a construção de um trabalho sólido e enriquecedor sobre educação inclusiva.

Segundo Bastos e Keller (2015), a pesquisa científica se encontra presente em todos os campos científicos e, no tocante à educação, são encontradas variadas obras já publicadas. Os autores destacam que a pesquisa científica representa o processo de investigação com o intuito de solucionar, responder ou investigar questões dentro dos estudos dos fenômenos. Dessa forma, pode-se dizer que uma pesquisa científica representa a investigação sistemática de um determinado assunto, com a finalidade de esclarecer variados aspectos da pesquisa.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Educação Inclusiva

As questões relacionadas às pessoas portadoras de deficiência, ao longo das últimas décadas, vêm ganhando cada vez mais destaque no cenário nacional fazendo com que os governantes elaborem leis que garantam seus direitos.

Segundo Boy (2017), o século XX foi marcado por muitas mudanças de paradigma. Ele trouxe consigo muitas leis e avanços importantes para os indivíduos com deficiência, sobretudo em relação às ajudas técnicas: cadeiras de rodas, bengalas, sistema de ensino para surdos e cegos, dentre outros que foram se aperfeiçoando.

Conforme exposto em trabalho realizado pelo MEC/SEESP (2007), a Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

De acordo com Sant’Ana (2005), nas últimas décadas e mais especificamente a partir da Declaração de Salamanca, em 1994, a inclusão escolar de crianças com necessidades especiais no ensino regular tem sido tema de pesquisas e de eventos científicos, abordando-se desde os pressupostos teóricos político filosóficos até formas de implementação das diretrizes estabelecidas na referida declaração.

Segundo Sanches e Teodoro (2007), preconiza-se que a Educação Especial, uma educação paralela ao sistema de Educação Regular, dê lugar a práticas educativas inclusivas que, partindo da diversidade humana como uma mais valia e usando metodologias de diferenciação inclusiva e de aprendizagem cooperativa, possam gerar o sucesso

de todos através do sucesso de cada um, caminhando, assim, para o despontar de um novo paradigma de escola.

Ainda de acordo com Sanches e Teodoro (2007), a Declaração de Salamanca propõe que a educação se deve processar em escolas regulares, escolas inclusivas, que devem proporcionar os meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; para além de proporcionarem uma educação adequada à maioria das crianças e promoverem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.

Para melhor compreender o universo da educação inclusiva se faz necessário que a diferença entre inclusão e integração seja mais bem entendida, pois não representam o mesmo tipo de inserção para os portadores de deficiência no ambiente escolar.

Segundo Rodrigues (2006), a integração pressupõe uma "participação tutelada" numa estrutura com valores próprios e ao qual o aluno "integrado" se tem que adaptar. Pelo fato de o movimento inclusivo ter se desenvolvido após o movimento integrativo, considera-se que a inclusão é uma evolução da integração.

a integração criou uma escola especial paralela à escola regular, separando os alunos em dois tipos: os "normais" e os "deficientes". Quando se fala de escola integrativa trata-se de uma escola que em tudo é semelhante a uma escola tradicional, sendo que os alunos com deficiência recebiam um tratamento especial.

Considerando a educação inclusiva, a qual não necessita de escola especial, mas sim de uma escola regular adaptada a atender as necessidades dos alunos portadores de deficiência, Boy (2017), destaca que o tripé que fundamenta a inclusão: acessibilidade, mobilidade e materialidade. A acessibilidade está relacionada ao acesso a aprendizagem, a mobilidade refere-se ao deslocamento e por fim a materialidade acena para qualquer instrumento necessário ao educando para que ele possa ser incluído.

Ferreira e Bozzo (2009) destacam que na interação, a criança precisa se adequar a realidade da escola, já na inclusão é a escola que tem que se adequar a criança, aceitá-la da maneira que ela é seja ela deficiente ou não.

Segundo Sanchez (2005), a educação inclusiva enfatiza a necessidade de avançar até outras formas de atuação, em contraposições às práticas que têm caracterizado a integração escolar.

Ainda de acordo com Sanchez (2005), a filosofia da inclusão defende uma educação eficaz para todos, sustentada em que as escolas, enquanto comunidades educativas devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais (com independência de ter ou não deficiência).

Para finalizar, Rodrigues (2001), expõe que a escola integrativa procura responder à diferença desde que ela seja legitimada por um parecer médico-psicológico, ou seja, desde que essa diferença seja uma deficiência. A escola inclusiva procura responder, de forma apropriada e com alta qualidade, não só à deficiência, mas a todas as formas de diferença dos alunos (culturais, étnicas, etc.). Desta forma, a educação inclusiva recusa a segregação e pretende que a escola não seja só universal no acesso, mas também no sucesso.

Ao se considerar as possibilidades para a educação inclusiva pode se dizer que são infinitas, desde que todos os atores envolvidos no processo estejam atuando de maneira participativa e colaborativa, sendo eles: pais, professores, comunidade e os governantes, formando uma rede de apoio.

Segundo Sanches e Teodoro (2007), a construção da escola inclusiva é também uma tarefa dos professores, dos pais e dos governantes, na sua qualidade de agentes geradores e gestores de condições e de recursos e, ainda, protagonistas de mentalidades abertas à mudança e ao respeito e celebração da diversidade humana.

De acordo com Glat e Ferreira (2005), o conceito de escola inclusiva, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC-SEESP, 1998), implica em uma nova postura da escola regular que deve propor no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. A educação especial não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de recursos que a escola regular deverá dispor para atender à diversidade de seus alunos.

Segundo Ferreira e Bozzo (2009), é preciso acreditar que a educação é algo que deve ser renovado a cada dia. Assim como o mundo vem evoluindo, os educadores precisam fazer com que seus conhecimentos sejam passados de maneira criativa e prazerosa, não ter medo de novos desafios e nesse caso estar pronto para receber crianças com deficiência, é saber lidar com situações adversas, o que promoverá não somente um crescimento pessoal mais também profissional.

Para Sanchez (2005), a educação in-

clusiva não se faz se não se introduzirem na sala de aula metodologias diferentes das que se utilizam habitualmente.

Desta maneira, novas ferramentas de ensino-aprendizagem devem ser inseridas no ambiente da escola regular, para que seja possível a implantação de uma educação inclusiva.

Neste contexto, conforme apresentado por Boy (2017), tem-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que utiliza o conceito de materialidade para promover ações de acessibilidade. O AEE não é uma aula de reforço, ele visa fortalecer e oferecer as ferramentas que possibilitarão ao aluno o acesso ao conhecimento.

Como exemplo de AEE, Alonso (2013) cita a situação de ter um segundo professor na sala de aula, seja ele presente durante todas as aulas ou em alguns momentos, nas mais diversas modalidades: intérprete, apoio, monitor ou auxiliar. Esse professor poderá possuir formação específica, básica ou poderá ser um estagiário. A participação do professor do AEE poderá ocorrer na elaboração do planejamento e no suporte quanto à compreensão das condições de aprendizagem dos alunos, como forma de auxiliar a equipe pedagógica.

Ainda de acordo com Boy (2017), a entrada de alunos com necessidades especiais impõe novos ritmos de aprendizagem. É preciso diversificar os momentos e as atividades por meio de estratégias de trabalho mais participativas, por meio de ambientes colaborativos de aprendizagem.

Segundo documento elaborado pelo MEC-SSEP, do ano de 2007, entre as atividades de atendimento educacional especializado, são disponibilizados programas que visem enriquecer o currículo, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, e também tecnologia assistiva.

No decorrer do processo de escolarização, este atendimento deverá se articular com a proposta pedagógica do ensino considerado comum. O atendimento especializado é acompanhado através de mecanismos que possam monitorar e avaliar a oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados, públicos ou conveniados.

Para que a educação inclusiva seja implantada com efetividade, se faz necessário uma forte parceria entre família e escola, pois se percebe aqui uma complementação de trabalho. A escola não pode realizar ações isoladas, e tão pouco a família, a evolução do portador de necessidades especiais e tanto maior e melhor quando a engrenagem trabalha de forma harmônica.

Para Boy (2017), a parceria família-escola é um elo importantíssimo no desenvolvimento da aprendizagem de qualquer criança ou adolescente e muito mais no das pessoas com deficiência. Envolver as famílias no processo educacional é fundamental para que os alunos possam avançar. As famílias devem ser convidadas a participar de momentos na escola, e também estimulados a realizar atividades junto com seus filhos em casa.

Destaca-se que a participação da família na escola é importante tanto para o aluno quanto para os pais e responsáveis. Ao participar ativamente do ambiente escolar, família pode contribuir aos docentes, para que o processo de educação inclusiva seja efetuado de maneira adequada.

Os professores, no contexto na educação inclusiva tem um papel fundamental, segundo Rodrigues (2006), em muitos países começaram a ser integrados no currículo de formação inicial de professores e educadores disciplinas respeitantes às “Necessidades Educativas Especiais” ou designações afins. Esta inovação é sem dúvida importante por poder vir a familiarizar o futuro professor com o conhecimento de situações prováveis que ele poderá vir a enfrentar. Há professores que se queixam de sua falta de formação para atender estes alunos.

Ainda sobre a educação inclusiva e suas possibilidades, de acordo com Alonso (2013), se o aluno apresentar necessidade específica, decorrente de suas características ou condições, poderá requerer, além dos princípios comuns da educação na diversidade, recursos diferenciados identificados como necessidades educacionais especiais (NEE).

O estudante poderá beneficiar-se dos apoios de caráter especializado, como o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, no caso da deficiência visual e auditiva; mediação para o desenvolvimento de estratégias de pensamento, no caso da deficiência intelectual; adaptações do material e do ambiente físico, no caso da deficiência física; estratégias diferenciadas para adaptação e regulação do comportamento, no caso do transtorno global; ampliação dos recursos educacionais e/ou aceleração de conteúdos para altas habilidades.

Conclui-se desta forma, com embasamento em Alonso (2013), que a educação inclusiva, como prática em construção, está em fase de implementação. São muitos os desafios a serem enfrentados, mas as iniciativas e as alternativas realizadas pelos educadores são fundamentais. As experiências, agora, centralizam os esforços para além da convivência, para as possibilidades de participação e de aprendizagem efetiva de todos os alunos.

2.2 O Cuidador Escolar

O cuidador escolar representa o profissional recomendado para que sejam supridas as necessidades escolares referente à higiene, alimentação e também a locomoção, além de auxiliar o processo de aprendizagem. A Política Nacional da Perspectiva de Educação Inclusiva (Brasil, 2008), destaca que este profissional, quando necessário, atuará nas mais diversas modalidades e níveis de ensino, tanto em instituições públicas, como privadas.

A Lei n° 13.146/2015, Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu 3° artigo, apresenta a inclusão do profissional de apoio escolar, ou seja, o cuidados, para exercer as atividades de alimentação, higiene e locomoção de estudantes com algum tipo de deficiências nas instituições escolares.

A literatura aponta que a presença do cuidador escolar é de grande relevância, visto que assegura o direito que a criança necessita para fazer valer o acompanhamento em desenvolvimento e aprendizagem. Diante da procura e aumento do número de escolar para atender as necessidades no que se refere ao processo de inclusão, torna-se evidente a necessidade do cuidador escolar no atendimento de crianças com deficiência.

De acordo com Lima (2018), os cuidadores surgiram a partir das demandas apresentadas pelas instituições escolares que atendiam, de maneira assistencialista, crianças das mães trabalhadoras ou de classes menos favorecidas. Através das políticas públicas educacionais, o cuidador escolar passou a ocupar um importante lugar no ambiente educacional e também no acompanhamento do aluno com deficiência.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Esta formação possibilitará a atuação no atendimento educacional especializado, aprofundando o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p. 17).

Rizzini (2014) destaca que o cuidador escolar não possui uma formação específica, contudo, para que exerçam suas atividades com alunos deficientes, os cuidadores devem contar com uma formação básica, como são especificados pelas políticas públicas. Na Política Educacional na Perspectiva de Educação Inclusiva, indica-se o cuidador escolar apenas para que sejam supridas as necessidades educacionais de higiene, locomoção e alimentação. Entretanto, a mesma política destaca sua formação para que possa exercer esta atividade na educação especial.

Destaca-se que esta formação para a educação especial se apresenta explícita para os docentes, no caso dos apoiadores escolares atuarem como monitores ou cuidadores de alunos especiais. Sua caracterização para a atividade destaca somente o apoio, assim, sua formação não se apresenta como essencial.

A Conferência Nacional de Educação – CONAE (2014), destaca a necessidade de criarem concursos específicos para que os cuidados escolares possam atuar nos sistemas educacionais. O CONAE apresenta que alguns estados brasileiros não contam com concurso público para este profissional, endo contratados como prestadores de serviços.

Em seu segundo capítulo, denominado Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos humanos, são apresentadas estratégias e metodologias que indicam as responsabilidades e atribuições, tanto da União, como dos Estados e Municípios.

> Garantir a contratação ou a abertura de concursos para cuidadores em todas as redes onde esses profissionais ainda não estejam presentes; [...] tradutores intérpretes de língua de sinais (TILS) para alunos surdos, guias- intérpretes para alunos com surdo-cegueira e instrutores mediadores para alunos com deficiência múltipla nas escolas. Esses profissionais atuam dentro de sala de aula, diferentemente do cuidador, que apoia a higiene e alimentação dos alunos que não têm independência para tal (CONAE, 2014).

Segundo Zanfeliciti (2018), as orientações existentes nos documentos referentes à inclusão escolar estabelecem seu acesso no ambiente escolar como função de apoio, e não como categoria de trabalho educacional. A classe dos cuidadores escolares enfrenta atualmente alguns desafios para que seja reconhecida como uma categoria de trabalhadores educacionais.

A classe dos cuidadores escolares não é, nos dias de hoje, reconhecida como profissão, visto que não se encontra na CLT tal profissão. A Classificação Brasileira de Ocupação – CBO, estabelecida pela portaria ministerial de n° 397/2002, objetiva a identificação das ocupações no mercado de trabalho, para finalidades classificatórias juntamente aos registros administrativos e domiciliares (BRASIL, 2015).

Contudo, para Lima (2018), de acordo com a deficiência do aluno e para que seja assegurada sua inclusão escolar, poderá existir a necessidade da existência de um cuidador escolar, isto é, a pessoa que irá acompanhar o aluno de maneira individualizada na escola, em sua mobilidade, necessidades especiais e realização das atividades.

Dessa forma, deve-se acrescentar ao artigo n° 58 da LDB a oferta obrigatória dos serviços de apoio especializado nas instituições escolares, destacando a obrigatoriedade da existência do cuidador no momento que a condição do aluno especial assim recomendar.

2.3 A Importância do Cuidador Escolar na Educação Inclusiva

De acordo com Lima (2018), a origem do cuidador escolar se encontra relacionada com deficiências, sendo essa relação existindo por conta de determinações de natureza social, política, educacional, legal e histórica. Ainda de acordo com o autor supracitado, no Brasil do século XVIII, tinha-se como objetivo atender, de maneira assistencialista, crianças abandonadas. No momento que as famílias consideradas pobres solicitavam auxílio do estado para a criação de uma criança portadora de algum tipo de deficiência, o estado encaminhava as crianças para instituições, como se fossem órfãs.

Na década de 1970, ainda de acordo com Lima (2018), iniciou-se o período de integração, com a finalidade de integras crianças com deficiência no ambiente escolar. Destaca-se que a preocupação das instituições escolares era somente ocupar espaços e não as fazer pertencentes a estes espaços.

Assim, a proposta de uma educação inclusiva se iniciou a partir da Declaração de Salamanca, no ano de 1996, destacando que a educação é para todos, não dependendo das condições individuais de cada pessoa, devendo ser respeitadas suas individualidades e também a permanência nas escolas.

O atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência passou a ser fundamentada pelas disposições das seguintes leis: Lei de Diretrizes e Bases e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61 onde descreve o direito dos “excepcionais” (como eram chamados à época) à educação, de preferência dentro do sistema de ensino regular (LIMA, 2018, p. 28).

Analisada a demanda contínua de crianças com algum tipo de deficiência no ambiente escolar, observou-se que o modelo considerado tradicional se apresentava como defasado, visto que necessitava de medidas de inclusão que fossem capazes de atender as diversidades dos alunos. Estas transformações envolveram mais do que apenas a estrutura física das escolas, mas de forma igual o perfil dos profissionais da escola e o número de profissionais atuantes.

Segundo Lopes (2018), a atividade dos cuidadores escolares representa um assunto de grande polêmica no cenário da educação, mesmo sendo sua contratação fundamental para os alunos. A necessidade de mediar a inclusão se encontra associada a atividades como cuidados pessoais, locomoção, alimentação e higiene, pois, devido as demandas do dia a dia nas escolas, os professores não possuem condições de assumirem tais responsabilidades.

A atuação desse profissional está vinculada a inclusão educacional das crianças. Seus postos de trabalho se concretizam nas práticas de uma educação inclusiva. Por meio das práticas educacionais e sua presença é enfatizada e indispensável no cenário educacional brasileiro (SILVA, 2018, p. 32).

A função do cuidador escolar se remete ao significado do termo cuidar, representando o querer o bem, estar com o outro, conhecer cada singularidade e representar a base para superar todas as dificuldades e limitações no ambiente escolar. Boff (1999) destaca que cuidar se encontra associado à saúde, tornando esta atividade memorável. A sensibilidade do cuidador ultrapassa as atividades cotidianas, sendo também aplicadas no processo de autonomia do sujeito assistido, na estimulação de sua interação com os demais, além da construção de uma relação de afeto.

Segundo Lima (2018), um dos objetivos do Plano Nacional de Educação é tornar universal o atendimento para crianças com idade entre quatro e 17 anos que são acometidas por algum tipo de deficiência. Diante do crescimento da quantidade de alunos deficientes matriculados nas escolas atualmente, existe a necessidade de oferecer suporte a esta demanda e reconhecer o cuidador escolar como figura fundamental para o suporte aos alunos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do apresentado, torna-se fundamental a reflexão nos meios políticos, educacionais e sociais sobre a educação inclusiva e o que ela representa para a sociedade. A inclusão, como destacado no decorrer do estudo, representa uma possibilidade que se abre para o desenvolvimento escolar dos alunos com algum tipo de deficiência.

A inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais deve rever conceitos e paradigmas em um respeito sobre as diferenças, aprendendo a conviver com as diferenças, o que representa uma das grandes dificuldades da humanidade.

O tema educação inclusiva merece constantemente ser avivado, pois esclarece aspectos ao qual uma grande parcela da população não possui conhecimento. Saber distinguir a integração da inclusão educacional representa saber diminuir a discriminação sofrida pelos portadores de deficiência no ambiente educacional.

Os portadores de deficiência são pessoas especiais, mas não necessitam de uma escola especial, mas sim de uma escola regular, seja ela pública ou privada, que se adapte à sua necessidade, a sua especialidade.

A educação inclusiva é recente e por este motivo muito ainda deve ser implementado no ambiente educacional, nos aspectos relacionados com a metodologia de ensino-aprendizagem, a inserção na formação dos professores de uma metodologia de ensino voltada para a educação inclusiva, o projeto pedagógico a ser utilizado em sala de aula.

As possibilidades da educação inclusiva nas escolas de ensino regular são diversas e abrangentes, e para serem implementadas devem contar com a uma rede de apoio, a qual se deve denominar de sociedade.

Existem diversos caminhos para se fazer uma educação inclusiva, sendo reponsabilidade da escola e da comunidade optarem pelas melhores maneiras, verificando estudos sobre o tema e modificando o que é necessário para que o processo de educação inclusiva aconteça.

Por fim, destaca-se que uma escola inclusiva representa uma escola democrática, devendo ser construída para todos, pensando na socialização e na luta pela inclusão, onde alunos acometidos por algum tipo de deficiências possam ter assegurados seus direitos estabelecidos em lei.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Daniela. Os desafios da Educação inclusiva: foco nas redes de apoio. Revista Nova Escola, 2013.

BASTOS, C. L; KELLER, V. Aprendendo a aprender. Petrópolis: Vozes, 2015.

BOFF, Leonardo. Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra. Rio de Janeiro: Editora vozes, 1999.

BOY, Priscilla Pereira. Educação inclusiva: desafios e possibilidades. Disponível em: < http://www.construirnoticias.com.br/educacao-inclusiva-desafios-e-possibilidades/>. Acesso em 11 de dezembro de 2023.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

FERREIRA, Michele Marcelina. BOZZO, Fátima Eliana Frigato. Inclusão de crianças com Síndrome de Down no ciclo I do ensino fundamental. Lins – São Paulo, 2009.

GLAT, Rosana. FERNANDSM Edicléa Mascarenhas. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. Revista Inclusão nº 1, MEC/ SEESP ., 2005.

LIMA, Leidy Jane Claudino de. Cuidadores escolares e inclusão educacional: uma análise das políticas públicas que regulam o trabalho do cuidador na escola. Dissertação de mestrado. João Pessoa: UFPB, 2018. 218f.

LOPES, Mariana Moraes. Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar. Dissertação de mestrado. São Carlos: UFSCAR, 2018. 169f.

RIZZINI, Irene. A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente / Irene Rizzini, Irma Rizzini.- Rio de Janeiro: ed. Puc- Rio; São Paulo : Loyola, 2014, 88 p.

RODRIGUES, David. "Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva". "Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva", S. Paulo. Summus Editorial, 2006.

RODRIGUES, David. A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. Sociedade Portuguesa de Educação Física, 2001.

SANCHES, Isabel. TEODORO, Antônio. Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. Revista Portuguesa de Educação, 2007.

SANCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. Revista da Educação Especial, 2005.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, 2005.

SILVA, Sayonara Meireles da. Educação Inclusiva: A Importância do Cuidador Escolar no Acompanhamento do Educando com Deficiência. Trabalho de Conclusão de Curso. João Pessoa: UFPB, 2018. 46f.

ZANFELICITI, Tatiane Oliveira. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Revista Educar. Curitiba: Editora UFPR, 2018. n. 32, p. 253-256.

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA POR MEIO DOS CONTOS

ALINE ISIDORO DE FRANÇA

RESUMO

A aprendizagem significativa por meio de histórias na prática docente é verdadeiramente enriquecedora, indo além da mera entrega de informações. Ao explorar a narrativa, os educadores proporcionam às crianças um contexto rico para a criação ativa de conhecimento. Os contos fornecem uma plataforma para uma compreensão profunda de conceitos, valores e emoções, além de estimular a imaginação e a criatividade dos alunos. Por meio das histórias, as crianças são incentivadas a conectar o conteúdo às suas experiências pessoais, tornando o aprendizado mais relevante e significativo. A linguagem envolvente das histórias também contribui para o desenvolvimento da habilidade de leitura, ampliando o vocabulário e a compreensão do texto. Além disso, os contos podem ser usados como ferramentas para abordar temas complexos que estimulam a discussão e a reflexão crítica. Dessa forma, o uso de histórias na educação não só enriquece o repertório cultural das crianças, mas também fortalece a construção ativa do conhecimento, apoia um ambiente educacional que valoriza a curiosidade, a expressão individual e a formação do pensamento crítico desde a primeira escola.

Palavras-chave: Brincar; Aprendizagem; Desenvolvimento Infantil; Conto de Fadas.

INTRODUÇÃO

Ao explorar contos de diferentes culturas e períodos históricos, os estudantes têm a oportunidade de expandir seus horizontes, desenvolvendo uma compreensão mais ampla do mundo ao seu redor. Isso não apenas enriquece seu repertório cultural, mas também promove a aceitação da diversidade e o respeito às diferenças.

A utilização de contos como recurso pedagógico também estimula a criatividade e a imaginação. Ao invés de simplesmente absorver informações, os estudantes são desafiados a interpretar, questionar e até mesmo recriar as histórias, promovendo o pensamento crítico e a expressão pessoal. Essa abordagem ativa da aprendizagem contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais, como resolução de problemas e comunicação eficaz.

Além disso, os contos podem ser adaptados para atender às necessidades específicas de diferentes faixas etárias e níveis de habilidade. Desde a educação infantil até o ensino superior, os contos oferecem uma flexibilidade que permite aos educadores personalizar as experiências de aprendizagem, tornando-as adequadas para diferentes públicos.

Em síntese, a aprendizagem significativa por meio dos contos não apenas enriquece o processo educacional, mas também influencia positivamente o desenvolvimento integral dos alunos. Ao incorporar narrativas envolventes e relevantes, os educadores criam um ambiente propício para a construção de conhecimento duradouro e para o florescimento de habilidades que transcendem os limites da sala de aula. Dessa forma, os contos se tornam uma ferramenta valiosa na formação de indivíduos críticos, criativos e culturalmente conscientes.

A influência positiva dos contos na formação de indivíduos críticos, criativos e culturalmente conscientes vai além do ambiente escolar, estendendo -se para a vida cotidiana e para a interação social.

A influência positiva dos contos na formação de indivíduos vai muito além dos limites do ambiente escolar, estendendo-se profundamente para a vida cotidiana e para as interações sociais. Os contos, ao transmitirem valores, morais e perspectivas diversas, contribuem para o desenvolvimento de indivíduos críticos, criativos e culturalmente conscientes.

Essas narrativas oferecem um terreno fértil para o desenvolvimento do pensamento crítico, incentivando os leitores a questionar, analisar e interpretar informações de maneiras variadas. Ao se depararem com personagens complexos e tramas envolventes, os leitores aprendem a apreciar a complexidade do mundo e a compreender que as questões raramente são simplesmente preto e branco.

Além disso, os contos proporcionam um espaço seguro para a exploração da criatividade. Ao imaginar mundos alternativos, personagens extraordinários e soluções inovadoras para desafios, os leitores são estimulados a pensar fora dos padrões convencionais. Esse exercício de imaginação não apenas alimenta a criatividade, mas também desenvolve habilidades de resolução de problemas e inovação.

A dimensão cultural dos contos é igualmente impactante. Ao expor os leitores a diferentes tradições, crenças e perspectivas, os contos promovem a compreensão intercultural e a aceitação da diversidade. Isso é essencial para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa, onde os indivíduos estão abertos ao entendimen-

to e à valorização das diferenças.

A capacidade de compreender e interpretar narrativas não apenas aprimora as habilidades linguísticas, mas também promove a empatia e a compreensão interpessoal. Ao se colocarem no lugar dos personagens dos contos, os alunos desenvolvem uma maior sensibilidade para as diversas experiências humanas, o que contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e compassiva.

Além disso, a utilização de contos como instrumento educacional favorece o desenvolvimento da capacidade argumentativa e da articulação de ideias. Os alunos são desafiados a analisar diferentes perspectivas, a formar opiniões embasadas e a expressar suas ideias de maneira clara e persuasiva. Essa habilidade é essencial não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para o pleno engajamento cívico e participação ativa na sociedade.

Os contos, ao abordarem questões éticas, morais e sociais, proporcionam uma base sólida para a discussão de temas importantes. Isso estimula o pensamento crítico dos alunos, capacitando-os a questionar, refletir e tomar decisões informadas. A discussão em torno das narrativas dos contos pode se tornar um ponto de partida valioso para explorar questões contemporâneas, promovendo a consciência social e a responsabilidade cidadã.

Além disso, a introdução de contos diversificados e representativos culturalmente contribui para a construção de uma educação mais inclusiva. Ao apresentar histórias que refletem a diversidade étnica, cultural e social, os educadores promovem o respeito à pluralidade e a valorização da riqueza das experiências humanas. Isso não apenas enriquece o repertório cultural dos alunos, mas também prepara para uma convivência harmoniosa em sociedades cada vez mais globalizadas. Além do ambiente escolar, os contos influenciam as interações sociais cotidianas, proporcionando pontos de referência compartilhados. Narrativas comuns podem ser o ponto de partida para conversas significativas, promovendo a empatia e a compreensão mútua. A capacidade de compartilhar histórias não apenas fortalece os laços sociais, mas também contribui para a construção de uma identidade cultural coletiva.

Em resumo, os contos desempenham um papel essencial na formação de indivíduos que não apenas absorvem conhecimento, mas que também são capazes de questionar, criar e apreciar a riqueza da diversidade cultural. Essa influência transcende os limites do ambiente educacional, moldando de maneira significativa a maneira como os indivíduos percebem o mundo e interagem entre si na vida cotidiana.

Em conclusão, os contos não são apenas veículos de transmissão de conhecimento, mas ferramentas poderosas na formação de cidadãos críticos, criativos e culturalmente conscientes. Ao integrar narrativas envolventes na educação, os educadores estão moldando não apenas o intelecto, mas também os valores, atitudes e habilidades necessários para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Essa abordagem centrada na narrativa não só enriquece a jornada educacional, mas também influencia positivamente o curso da vida de cada aluno.

As narrativas oferecem um meio poderoso para transmitir valores éticos e morais. Ao expor os alunos a personagens enfrentando dilemas éticos, desafios morais e questões sociais complexas, os educadores fornecem contextos ricos para discussão e reflexão. Isso não apenas desenvolve um senso crítico, mas também contribui para a formação de cidadãos éticos e responsáveis.

Além disso, as narrativas proporcionam um terreno fértil para o desenvolvimento de habilidades interpessoais. Ao se identificarem com personagens diversos, os alunos aprendem a apreciar diferentes perspectivas e a praticar a empatia. Essas habilidades são essenciais para uma comunicação eficaz, colaboração e resolução de conflitos, preparando os alunos para interagir positivamente em uma sociedade cada vez mais interconectada.

A abordagem centrada na narrativa também estimula a criatividade e a imaginação, a abordagem centrada na narrativa é conhecida por estimular a criatividade e a imaginação. Essa abordagem coloca ênfase na construção e na expressão de histórias como uma forma de compreender e comunicar experiências. Aqui estão algumas maneiras pelas quais essa abordagem pode contribuir para o desenvolvimento da criatividade e imaginação:

Construção de Histórias: Ao criar narrativas, as pessoas são desafiadas a organizar pensamentos e experiências de uma maneira coerente. Isso envolve a criação de personagens, cenários e tramas, incentivando a mente a explorar diferentes possibilidades.

Perspectivas Múltiplas: Narrativas frequentemente envolvem diferentes pontos de vista e interpretações. Isso pode estimular a imaginação, pois as pessoas são incentivadas a considerar diferentes perspectivas e a pensar fora de sua própria experiência.

Exploração de Novas Ideias: Ao criar histórias, as pessoas têm a oportunidade de explorar conceitos e ideias que podem não ter considerado de outra forma. Isso promove a flexibilidade mental e a capacidade de pensar de maneira inovadora.

Expressão Criativa: A narrativa fornece uma plataforma para a expressão criativa. Isso pode envolver a escolha de palavras, a criação de metáforas ou a exploração de diferentes estilos de escrita, todos os quais contribuem para o desenvolvimento da criatividade.

Desenvolvimento da Imaginação: Ao criar e mergulhar em histórias, as pessoas são desafiadas a visualizar cenários e personagens em suas mentes. Isso estimula a imaginação, ajudando a desenvolver a capacidade de conceber e explorar ideias visualmente.

Resolução Criativa de Problemas: As narrativas frequentemente envolvem desafios e conflitos a serem superados pelos personagens. Esse processo de resolução de problemas dentro de uma estrutura narrativa pode inspirar pensamento criativo e estratégico.

Em resumo, a abordagem centrada na narrativa não apenas oferece uma maneira rica de comunicar experiências, mas também serve como um meio poderoso para estimular a criatividade e a imaginação, promovendo uma compreensão mais profunda e pessoal do mundo ao nosso redor.

A IMPORTÂNCIA DO CONTO DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA VISÃO DOS TEÓRICOS

Conforme Kishimoto (2009), a criança ao brincar e jogar, se envolve com a brincadeira, se entusiasma, que coloca na ação seu sentimento e emoção. Pode-se dizer que a atividade lúdica funciona como um elo integrado entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais portanto a partir do brincar desenvolvem-se a facilidade para a aprendizagem, o desenvolvimento social, cultural e pessoal e contribui para uma vida saudável, física e mental. Também é possível enxergar nele um pouco de representação do real no momento em que a criança elege como um substituto do objeto utilizando nas ações reais do dia a dia tornando-se, em alguns momentos, um representante da realidade.

"O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções tudo que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar a criança um substituto dos objetos reais na proposta de manipulá-los" (KISHIMOTO, 2009, p.18).

Ao brincar a criança também adquire a capacidade da simbolização permitindo que ela possa vencer realidades angustiantes e domar medos instintivos. O brincar é um impulso natural da criança, que aliado à aprendizagem tornar-se mais fácil à obtenção do aprender devido à espontaneidade das brincadeiras através de uma forma intensa e total. O mundo infantil é diferente do mundo adulto, nele podemos encontrar o faz-deconta, o mundo da fantasia, sonhar e descobrir. Por meio das brincadeiras, que é uma ação comum da infância, a criança tem a oportunidade de se conhecer e de se constituir-se socialmente. É de pura responsabilidade do professor como educador ,observar e acompanhar seu aluno,dizemos que um indivíduo,ele só é alfabetizado e letrado quando conhece o código, e consegue usá-lo para decodificar e codificar,com a arte não diferente ,ele precisa se expor e identificar sua arte.

Estabelecer o contato direto com contos de fadas na educação infantil, cria uma ponte direta com os sentimentos e desejos de cada uma das crianças, quem nunca sonhou em ser princesa ou principe?Ou seja, viver o real ensinando a arte. O aluno precisa somente se identificar com os contos e com o conteúdo estabelecido, um dos segredos da prática pedagógica é falar a mesma "linguagem dos seus alunos " ,se aproximando ,se fazendo real ,trazendo a teoria para prática. Mas não existem problemas nessa questão, pelo contrário, essas situações devem ser vistas de maneira normal. Gradativamente o professor vai sugerindo que a arte seja realizada no dialeto padrão, isso quando o aluno é um falante de outra variedade. A arte é de acesso de todos, sem distinção ou exceções, e ao deixar que a criança se identifique e se descubra .

Uma dificuldade que essa concepção de ensinamento apresenta, é de como diferenciar as artes e seus significados, porém cabe á nós professoras usarmos nossa visão de observação e distimguir a prática das habilidades que cada aluno traz de bagagem. Ainda, de acordo com as pesquisadoras o indivíduo no processo de aprendizagem passa por fases distintas, ampliando a sua reflexão sobre o seu sistema até chegar ao seu domínio, vivendo o lúdico.

Para Kishimoto (2009), a brincadeira, o jogo, e o brinquedo, as atividades lúdicas devem se fazer presentes como recursos didáticos no processo educacional, principalmente na Educação Infantil, e as séries iniciais. Compreender esse universo conto de fadas tornar-se indispensável para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico efetivado pelo professor que é o mediador destas ações. O jogo educativo é essencial, pois possibilita a criança uma aprendizagem através das vivências, por meio das quais podem experimentar sensações e explorar as possibilidades de movimentos do seu corpo e do espaço adquirindo um saber globalizado a partir de situações concretas.

A atividade lúdica é um instrumento que possibilita que as crianças aprendam a relacionar-se com outras crianças, promove o desenvolvimento da linguagem e da concentração consequentemente gera uma mo-

tivação a novos conhecimentos.

As atividades lúdicas desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem infantil, pois proporcionam um ambiente descontraído e prazeroso, estimulando o interesse das crianças em explorar e descobrir o mundo ao seu redor. Ao participarem de jogos, brincadeiras e atividades recreativas, as crianças desenvolvem habilidades sociais, aprendem a compartilhar, a respeitar regras e a trabalhar em equipe.

A linguagem, tanto oral quanto escrita, é naturalmente estimulada durante as atividades lúdicas. A interação com outras crianças e adultos cria oportunidades para a comunicação, ampliando o vocabulário e a capacidade expressiva. Além disso, jogos que envolvem contar histórias, dramatizações e brincadeiras com palavras contribuem para o desenvolvimento da linguagem de forma lúdica e contextualizada.

A concentração é outra habilidade que se beneficia das atividades lúdicas. Ao enfrentarem desafios e resolverem problemas durante os jogos, as crianças exercitam a atenção e a capacidade de focar em uma tarefa específica. Essa prática é essencial para o desenvolvimento cognitivo, preparando-as para futuros desafios acadêmicos.

A motivação intrínseca gerada pelas atividades lúdicas é crucial para o aprendizado. As crianças tendem a estar mais envolvidas e interessadas quando estão se divertindo, o que cria um ambiente propício para a absorção de novos conhecimentos. O lúdico proporciona um estímulo natural à curiosidade, incentivando a exploração e o desejo de aprender de forma autônoma.

Além disso, as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento psicomotor das crianças, estimulando o equilíbrio, a coordenação motora fina e grossa, e a consciência corporal. Essas habilidades físicas são fundamentais para o desenvolvimento global da criança.

Em resumo, as atividades lúdicas desempenham um papel multifacetado no processo educacional infantil, proporcionando um ambiente enriquecedor que vai além da mera transmissão de conhecimento. Elas favorecem o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e físicos, estabelecendo as bases para um aprendizado significativo e duradouro.

O eixo da infância é o brincar, sendo um dos meios para o crescimento, e por ser um meio dinâmico, o brinquedo oportuniza o surgimento de comportamentos, padrões e normas espontâneas. Caracteriza-se por ser natural, viabilizando para a criança há uma exploração do mundo exterior e interior.

A maioria das pessoas, quando eram crianças, ouvia contos de fadas. Eles são muito importantes para desenvolver o lado lúdico das crianças, as faz viajar para reinos encantados com príncipes elegantes e princesas charmosas e delicadas, duendes e dragões, bruxas e vilões. A maioria das pessoas vai ler para seus filhos contos de fada, mas há algo muito importante para se pensar quando se conta uma dessas histórias infantis. A lição de moral. Poucos são aqueles que percebem que na maioria desses contos há uma grande e significativa lição de moral a ser passada para as nossas crianças.A criança vive em um mundo de faz de contas onde tudo é fantasia. Ler para uma criança resgata além dos valores vivenciados ,ate o aprendizado da leitura e da escrita em si.

O conto de fadas é atividades específicas da infância, na quais a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. É uma atividade com contexto cultural e social. O autor relata sobre a zona de desenvolvimento proximal como a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver, independentemente, um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema, sob a orientação de um adulto, ou de um companheiro mais capaz.

Para Wallon (1981), o fator mais importante na formação da personalidade não é o ambiente físico, mas sim o social. Destaca o emocional, o afetivo e elege a afetividade como algo intimamente ligado à motricidade, como gatilho das ações e do desenvolvimento psicológico da criança.

Com seu corpo e sua projeção motora, a criança estabelece a primeira comunicação (diálogo tônico) com o meio ambiente, suporte essencial para o desenvolvimento da linguagem. Ou seja, as habilidades motoras estão associadas às emoções que conduzem à representação e que também antecedem a construção da ação, se significarem investimento, em relação ao mundo externo. Nesse conceito infantil é sinônimo de ludicidade. Toda a atividade da criança é lúdica no sentido de que é realizada por si mesma antes de poder ser integrada num projeto maior de ação que a subordina e a transforma em meio.

A personalidade humana é um processo de construção progressivo onde se integram duas funções principais: a afetividade, associada à sensibilidade interna e orientada para o social, e a inteligência, associada à sensibilidade externa, orientada para o mundo físico, para a construção de um objeto.

Ao classificar os jogos infantis, Wallon (1981) lista quatro categorias de jogos:

Jogos funcionais: caracterizados por

movimentos simples para explorar o corpo através dos sentidos.

Jogos imaginários: atividades lúdicas caracterizadas pela ênfase na brincadeira de faz de conta, na presença de uma situação imaginária.

Jogos de aquisição: iniciam-se assim que a criança, "todos olhos, todos ouvidos" como descreve Wallon, tenta compreender, conhecer, imitar canções, gestos, sons, imagens e histórias.

Jogos de fabricação: jogos onde a criança realiza atividades manuais de criação, combinação, conexão e remodelação de objetos.

Conforme Antunes (2004), a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o jogo constitui uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e o do social. O jogo pedagógico pode ser um instrumento da alegria. Uma criança que joga, antes de tudo o faz porque se diverte mas dessa diversão emerge a aprendizagem e a maneira como o professor após o jogo, trabalhar suas regras pode ensinarlhes esquemas de relações interpessoais e de convívio ético.

Trabalhar com jogos é fazer com que a criança aprenda de forma prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno se sente feliz e motivado e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de forma prazerosa. As regras de um jogo são feitas para que a criança adquira valores que possam ser usados durante toda a sua vida, é por isso que ao fazer as atividades o educador deve pensar quais são os objetivos daquele jogo para aquela faixa etária e para a realidade a que pertence aquele aluno.Na infância os jogos são essenciais para o desenvolvimento de construção, estimulando todos os sentidos tais como: psicomotor, cognitivo, social e emocional, desenvolvendo a capacidade de pensar, refletir, abstrair, organizar, realizar e avaliar.Quando a criança joga, ela libera e realiza suas energias e tem o poder de transformar uma realidade proporcionando condições de liberação de fantasia.

A criança que brinca pode adentrar o mundo do trabalho pela via da representação e da experimentação; o espaço da instituição deve ser um espaço de interação e os materiais fornecidos para crianças podem ser uma das variáveis fundamentais que auxiliam a construir a apropriar-se do conhecimento universal. (WAJSKOP,2001, p.27).

De acordo com Wajskop (2001), a brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes 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 representados nas brincadeiras e no processo de duração e do espaço nos diferentes temas de jogos, 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os contos de fadas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, são uma prática pedagógica muitas vezes subestimada. Estas narrativas intemporais oferecem às crianças não apenas histórias envolventes, mas também lições valiosas sobre valores, emoções e resolução de problemas. Ao introduzir os contos de fadas na educação infantil, os educadores proporcionam um terreno fértil para a imaginação e a construção do conhecimento.

Os jogos, por sua vez, desempenham um papel complementar essencial. Eles oferecem às crianças a oportunidade de vivenciar ativamente os conceitos aprendidos nos contos de fadas e apoiam a aplicação prática do conhecimento de forma lúdica. As brincadeiras na educação infantil não só fortalecem as habilidades cognitivas, motoras e sociais, mas também despertam a alegria de aprender e estimulam uma abordagem ativa e espontânea.

A integração de histórias e jogos no ambiente educativo oferece uma abordagem rica e envolvente, que vai além da simples transmissão de informações. Ao unir narrativas e atividades lúdicas, os educadores proporcionam às crianças oportunidades únicas de absorver conceitos de maneira mais profunda e significativa. As histórias, por exemplo, podem servir como ponte para a compreensão de valores, culturas e experiências diversas, enriquecendo o repertório cultural dos pequenos.

Os jogos, por sua vez, oferecem um espaço para a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, transformando a aprendizagem em uma experiência interativa e dinâmica. Essa abordagem holística promove não apenas a assimilação de informações, mas também o desenvolvimento de habilidades críticas, como pensamento lógico, resolução de problemas e criatividade.

Além disso, a integração de histórias e jogos cria um ambiente colaborativo, onde as crianças podem interagir entre si, compartilhar ideias e construir conhecimento de maneira coletiva. Essa dinâmica favorece o desenvolvimento de habilidades sociais, promovendo a empatia, a comunicação eficaz e o trabalho em equipe.

O aspecto emocional também é be-

neficiado, uma vez que as histórias muitas vezes envolvem personagens com os quais as crianças podem se identificar, e os jogos proporcionam desafios que despertam emoções positivas, como a alegria da conquista e a superação de obstáculos. Esse componente emocional contribui para uma experiência educativa mais significativa e memorável.

Ao adotar essa abordagem integrada, os educadores não apenas preparam as crianças para enfrentar desafios acadêmicos, mas também cultivam uma atitude positiva em relação à aprendizagem ao longo da vida. A interconexão entre histórias e jogos não só enriquece o processo educativo, mas também estabelece bases sólidas para uma relação duradoura e positiva das crianças com a busca constante pelo conhecimento. Essa abordagem, centrada no envolvimento e na participação ativa, promove um aprendizado que vai além do conteúdo curricular, preparando as crianças para serem aprendizes autônomos e curiosos ao longo de toda a vida.

Ao integrar histórias e jogos, os educadores criam um ambiente de aprendizagem estimulante onde as crianças podem explorar, experimentar e construir a sua compreensão do mundo de forma holística. Esta abordagem não só contribui para o desenvolvimento integral da criança, mas também lança as bases para uma relação positiva e permanente com o processo educativo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Professores e professores: reflexões sobre a aula e prática pedagógicas diversas. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FROEBEL, FRIEDRICH– O FORMADOR DAS CRIANÇAS PEQUENAS, 2002.

Disponível: www.revistaescola.abril.com.br/.

KSHIMOTO, Tizuco M. (Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 5ª Edição. São Paulo: Cortez,2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. "Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem." São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.____. O desenvolvimento psicológico na infância (C. Berliner, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, Gisela. Creches: atividades para crianças de zero a seis Anos. São Paulo: Moderna, 1995.

WALLON, H. (1941-1995). A evolução psicológica da criança. Lisboa, Edições 70. _____ (1959-1975). Psicologia e educação da infância. Lisboa, Estampa.

FOLCLORE NA EDUCAÇÃO

ANA CRISTINA ALMEIDA DOS SANTOS

RESUMO

Por meio deste trabalho sobre Folclore na Educação, será mostrada a importância do Folclore Brasileiro no ciclo I do Ensino Fundamental, pois este, tem o poder de resgatar a cultura brasileira, atingindo a todas as camadas sociais. Visa a mostrar um percurso em aulas teórico-práticas de socialização das crianças que estão nesta faixa etária, 5 a 9 anos, seja nas músicas, na dança, na criação. A palavra lúdica é constantemente mencionada para lembrar ao leitor que o Ensino do Folclore tramita na função lúdica do desenvolvimento cognitivo e esclarece que o Folclore Brasileiro tem sua raiz nas brincadeiras, ou seja, no lúdico. Em suma, diante de todos estes aspectos considera-se o Folclore é de insigne importância para o exercício de ensino-aprendizagem por sua riqueza cultural e diversidades artísticas.

Palavras-chave: folclore, socialização, cultural, lúdico, desenvolvimento

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo valorizar o Folclore no currículo escolar, conteúdo este com fundamentação teórica em todas as disciplinas.

Com a temática do Folclore na Educação, o docente parte de uma visão de mundo a que elas já estão habituadas, aproxima o conteúdo que se deseja trabalhar com realidade das crianças tornando a ação de aprender prazerosa por estar interligada com a brincadeira. Basta que o professor assuma um compromisso com o desenvolvimento integral da criança dentro de seu processo de aprendizagem.

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

Deve-se pesquisar, analisar e interpretar o folclórico do nosso país e estar alerta às repercussões da evolução das tradições, dos usos e costumes, da arte, de todas as manifestações a que, chamamos folclore.

Em suma, busca-se mediante este trabalho, perceber em nossas crianças sonhos e fazer algo para realizá-lo, pois é realizando que se concretizará as expectativas expostas na escola, preenchendo as lacunas existentes na educação. Só assim teremos uma sociedade melhor, digna e mais justa que venha a propiciar ao indivíduo uma vida condizente aos seus anseios.

Capítulo I

DEFINIÇÃO DE FOLCLORE

Folclore é o conjunto de tradições e manifestações populares constituído por lendas, mitos, provérbios, danças e costumes que são passados de geração em geração.

O folclore brasileiro é muito rico e há uma grande variedade de manifestações culturais em todo o Brasil. No Brasil, o Dia do Folclore é celebrado no dia 22 de Agosto.

1.1 SURGIMENTO DO FOLCLORE NO BRASIL

No Brasil, um primeiro esboço do termo veio em 1951, com o I Congresso Brasileiro de Folclore no Rio de Janeiro. Lá foi elaborada a Carta de Folclore Brasileiro, que define o "fato folclórico" como "as maneiras de pensar, sentir e agir de um povo, preservadas pela tradição popular e pela imitação, e que não sejam diretamente influenciadas pelos círculos eruditos e instituições que se dedicam ou à renovação e conservação do patrimônio científico e artístico humano ou à fixação de uma orientação religiosa e filosófica".

Na literatura, temos autores como a Rachel de Queiroz e Guimarães Rosa. No cinema, existem exemplos como a Marvada Carne (André Klotzel) que trabalha com o imaginário do caipira. Também temos o Mazzaroppi, que trata da cultura tradicional e de massa.

1.2 CARACTERÍSTICAS DO FOLCLORE BRASILEIRO

A UNESCO declara que folclore é sinônimo de cultura popular e representa a identidade social de uma comunidade através de suas criações culturais, coletivas ou individuais, e é também uma parte essencial da cultura de cada nação.

Para se determinar se um fato é folclórico, segundo a UNESCO, ele deve apresentar as seguintes características: tradicionalidade, dinamicidade, funcionalidade e aceitação coletiva.

- Tradicionalidade: a partir de sua transmissão geracional, entendida como uma continuidade, onde os fatos novos se inserem sem ruptura com o passado, e se constroem sobre esse passado.
- Dinamicidade: sua feição mutável, ainda que baseada na tradição.
- Funcionalidade: existindo uma razão para o fato acontecer e não constituindo um dado isolado, e sim inserido em um contexto dinâmico e vivo.
- Aceitação coletiva: deve ser uma prática generalizada, implicando uma identificação coletiva com o fato, mesmo que ele derive das elites. Esse critério não leva em conta o anonimato que muitas vezes caracteriza o fato folclórico e que tem sido considerado um indicador de autenticidade, pois mesmo se houver autor, desde que o fato seja absorvido pela cultura popular, ainda deve ser considerado folclórico. Um exemplo disso é a literatura de cordel brasileira, geralmente com autoria definida, mas tida como elemento genuíno da cultura popular.

CAPÍTULO II

FOLCLORE NA EDUCAÇÃO

A interdisciplinaridade está ligada ao folclore. Servindo como um ótimo meio de transmissão e conhecimentos, revelando toda a cultura do povo brasileiro.

Deixando claro aos alunos que toda a cultura tem dignidade e importância, influenciando o interesse por atividades culturais. No Brasil, a cultura tem influências europeias, africanas, indígenas etc.

Para aproximar o folclore da realidade dos alunos na Educação Infantil, os educadores podem inserir nos planos de aula brincadeiras e cantigas de roda (como ponto de partida e não como abordagem exclusiva).

Além de estimular o movimento, algo fundamental nessa etária, elas ajudam as crianças a desenvolver a fala. Batucar e dançar ritmos regionais, por exemplo, faz os pequenos entrarem em contato com manifestações artísticas locais, que são expressões de sua cultura.

Capítulo III

FOLCLORE: A FUNCIONALIDADE E PROTEÇÃO JURÍDICA

O folclore é o modo que um povo tem para compreender o mundo em que vive. Conhecendo o folclore de um país, podemos compreender o seu povo. E assim conhecemos, ao mesmo tempo, parte de sua História. Mas para que um certo costume seja realmente considerado folclore, dizem os estudiosos que é preciso que este seja praticado por um grande número de pessoas e que também tenha origem anônima.

É o conjunto de nossas mais expressivas manifestações culturais e traduz a história de nossa gente. Constitui-se em dos nossos mais ricos patrimônios, de maneira que deve ter a atenção do poder público e da coletividade para que seja preservado, cultuado e respeitado, bem como deve ser protegido judicialmente se preciso.

Diz o art. 215, de nossa Constituição Federal que “o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”.

Por sua vez o art. 216, reza que “constituem patrimônio cultural brasileiro os bens materiais e imateriais, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira nos quais se incluem: I- as formas de expressão; II – os modos de criar, fazer e viver; III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV- as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V- os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico”.

CAPÍTULO IV

POR QUE ENSINAR FOLCLORE

A sociedade brasileira está com ritmo acelerado em termos de progresso, tendo assim profundas repercussões sobre as pessoas na sua maneira de ser, de viver e de relacionar-se, exigindo novos apelos à educação. Tendo em vista os anseios de nossos alunos do Ensino Fundamental I, é que decidi resgatar o Folclore Brasileiro que faz parte da nossa cultura brasileira atendendo assim as perspectivas dos nossos educandos e a todas as camadas sociais, trabalhando as Artes Visuais de forma histórica, social, cultural e lúdica.

Considerando que as músicas, parlendas, jogos e brinquedos são elementos fundamentais do folclore infantil brasileiro e da memória cultural popular, é fundamental que sejam apresentadas até mesmo para garantir a preservação da cultura.

Trabalhar com jogos folclóricos favorecendo a entrada da criança na sociedade de forma lúdica e artística, podendo também ensinar modelos de comportamento, regras, rituais, fatores esses indispensáveis para o amadurecimento emocional.

Propor pesquisas sobre brincadeiras antigas, seguida da realização dessas, dispensando o uso de brinquedos de alta tecnologia e valorizando o trabalho com o corpo da criança e da criação e confecção, propiciando seu desenvolvimento; Trabalhar o respeito à cultura de cada aluno solicitando que a criança mencione algo que faz parte da cultura dela, entre outras.

Em todas as partes do mundo, cada povo tem seu folclore, sua forma de manifestar suas crenças e costumes. O folclore se manifesta na Arte: no artesanato, na literatura popular, nas danças regionais, no teatro, na música, na comida, nas festas populares como o carnaval, nos brinquedos e brincadeiras, nos provérbios, na medicina popular, nas crendices e superstições, mitos e lendas e continua sendo produzido até hoje.

Ensinar ao aluno que os elementos de sua própria cultura fazem parte do folclore brasileiro é um dos maiores desafios enfrentados por professores ao tratar do tema.

O desenvolvimento de atividades pedagógicas em torno do folclore é uma importante contribuição na formação do espírito de cidadania e de nacionalidade do aluno. O cidadão necessita conhecer suas raízes, sua linguagem, sua história e a de sua comunidade.

Propondo ou decifrando-se adivinhas, leva-se a criança a desenvolver o raciocínio lógico. Como as parlendas, as lendas e outras formas lúdicas verbais, que entram em contato com o idioma. Os trava-línguas são exercícios de comprovada eficácia para a correção problemas com dicção. Jogos e brincadeiras desenvolvem mecanismos sadios de competição, além de torná-lo conhecedor respeitador de regras.

O artesanato de diversas representações artísticas folclóricas e confecção de suas próprias brincadeiras ajudam à criança em idade escolar a usar as mãos de maneira adequada, apressa a eclosão de valores artísticos, além de servir como meio de se praticar o lazer, bem com o desenvolvimento de autonomia.

Com referência à linguagem, os sotaques e pronúncias regionais são peculiaridades que resultam do esforço adaptativo das pessoas ou do estilo de vida, isto é, do relacionamento entre o homem e o meio. E a culinária resulta do encontro de diferentes culturas, diversidade do clima e abundância de recursos naturais.

Em suma, diante de todos estes aspectos considera-se o Folclore Brasileiro de insigne importância para o exercício de ensino-aprendizagem por sua riqueza cultural e diversidades artísticas.

CAPÍTULO V

APRENDENDO COM O FOLCLORE

5.1 CANTIGAS

As cantigas de roda, também conhecidas como cirandas são brincadeiras que consistem na formação de uma roda, com a participação de crianças, que cantam músicas de caráter folclórico, seguindo coreografias.

Transmitidas oralmente, as letras das músicas são simples e trazem temas do universo infantil como: Escravos de Jó; Marcha soldado; Marinheiro só; Meu limão, meu limoeiro; A barata diz que tem; A canoa virou; Alecrim; Se esta rua fosse minha; Cai cai balão; Ciranda, cirandinha; O cravo brigou com a rosa; Pirulito que bate bate; Samba Lelê; Teresinha de Jesus; Você gosta de mim?, entre outras.

5.2 DANÇAS

O folclore é rico em danças que representam as tradições e a cultura de uma determinada região Samba de roda, Maracatu, Frevo, Baião, Catira, Quadrilha. Estão ligadas aos aspectos religiosos, festas, lendas, fatos históricos, acontecimentos do cotidiano e brincadeiras.

Samba de Roda - Estilo musical caracterizado por elementos da cultura afro-brasileira. Os dançarinos dançam numa roda ao som de músicas acompanhadas por palmas e cantos. Chocalho, pandeiro, viola, atabaque e berimbau são os instrumentos musicais mais utilizados

.Maracatu - O maracatu possui uma forte característica religiosa. Os dançarinos representam personagens históricos (duques, duquesas, embaixadores, rei e rainha). O cortejo é acompanhado por uma banda com instrumentos de percussão (tambores, caixas, taróis e ganzás).

Frevo - Este estilo pernambucano de carnaval é uma espécie de marchinha muito acelerada, que, ao contrário de outras músicas de carnaval, não possui letra, sendo simplesmente tocada por uma banda que

segue os blocos carnavalescos enquanto os dançarinos se divertem dançando. Os dançarinos de frevo usam, geralmente, um pequeno guarda-chuva colorido como elemento coreográfico.

Baião - Ritmo musical, com dança, típico da região nordeste do Brasil. Os instrumentos usados nas músicas de baião são: triângulo, viola, acordeom e flauta doce. A dança ocorre em pares (homem e mulher) com movimentos parecidos com o do forró (dança com corpos colados). O grande representante do baião foi Luiz Gonzaga.

Catira - Também conhecida como cateretê, é uma dança caracterizada pelos passos, batidas de pés e palmas dos dançarinos. O instrumento utilizado é a viola, tocada, geralmente, por um par de músicos.

Quadrilha - É uma dança típica da época de festa junina. Há um animador que vai anunciando frases e marcando os momentos da dança. Os dançarinos dançam numa roda ao som de músicas acompanhadas por palmas e cantos. Chocalho, pandeiro, viola, atabaque e berimbau são os instrumentos musicais mais utilizados.

Festas Juninas - Nas Festas Juninas, os dançarinos (casais), vestidos com roupas típicas da cultura caipira (camisas e vestidos xadrezes, chapéu de palha) vão fazendo uma coreografia especial.

5.3 MÚSICAS

As músicas do folclore brasileiro são canções populares, muitas de autores desconhecidos do interior do Brasil, que são transmitidas de geração para geração através dos tempos.

Possuem letras simples e com muita repetição, características que facilitam a memorização. Estas músicas são mais populares nas regiões do interior do Brasil e costumam apresentar como temas principais situações do cotidiano (amor, namoro, casamento, relacionamentos, etc.). São exemplo de músicas folclóricas: Pombinha branca e Sapo Jururu.

5.4 JOGOS, BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS DO FOLCLORE:

- Soltar pipa: as pipas, também conhecidas como papagaios, são feitas de varetas de madeira e papel. Poderão ser desenvolvidas mediante projetos nas aulas de Artes Visuais. As pipas são coloridas, empinadas (soltadas) pelas crianças em dias de vento. Com uma linha, elas conseguem direcionar e fazer malabarismos no céu.

- Estilingue: também conhecidos como bodoques, são feitos de galhos de madeira e borracha. As crianças usam pedras para acertar alvos (latas, garrafas e outros objetos).

- Pega-pega: esta brincadeira envolve muita atividade física. Uma criança deve correr e tocar outra. A criança tocada passa a ter que fazer o mesmo.

- Esconde-esconde: o objetivo é se esconder e não ser encontrado pela criança que está procurando. A criança que deverá procurar deve ficar de olhos tapados e contar até certo número enquanto as outras se escondem. Para ganhar, a criança que está procurando deve encontrar todos os escondidos e correr para a base.

- Bola de gude: coloridas e feitas de vidro, são jogadas no chão de terra pelos meninos. O objetivo é bater na bolinha do adversário para ganhar pontos ou a própria bola do colega.

- Boneca de pano: feitas pelas mães e avós, tradicionalmente usadas em brincadeiras pelas meninas para simular crianças integrantes de uma família imaginária. Poderão ser desenvolvidas nas aulas de Artes Visuais com material TNT da escola, representativo tanto para o sexo masculino quanto para o feminino.

- Pião: a brincadeira de pião ainda faz muito sucesso, principalmente, nas regiões do interior do Brasil. Feitos de madeira, os piões são rodados no chão através de um barbante que é enrolado e puxado com força. Muitas crianças pintam seus piões. Para deixar mais emocionante a brincadeira, muitas crianças fazem malabarismo com os piões enquanto eles rodam. O mais conhecido é pegar o pião com a palma da mão enquanto ele está rodando.

A preservação destas brincadeiras é muito importante para a manutenção da cultura folclórica e favorecerem às aulas diversos fatores como: -Resgate do valor cultural; -Desenvolvimento do imaginário infantil; -Desenvolvimento da socialização; -Ampliação do repertório de brincadeiras que conhecem; -Brincadeiras de forma prática, simbólica e com jogos e regras; -Construção do conhecimento do folclore brasileiro através da participação e vivência real das brincadeiras; -Exploração e identificação dos elementos da música para se expressar.

CAPÍTULO VI

DO FOLCLORE AO LÚDICO

Lúdico tem origem no latim ludos que remete para - jogos e divertimento. A educação lúdica sempre esteve presente em todas as épocas entre os povos e estudiosos. Os jogos e brinquedos sempre estiveram presentes no ser humano desde a antiguidade.

A história da humanidade a partir da Idade Média mostra que os jogos não eram vistos como um recurso pedagógico capaz de promover a aprendizagem.

Na Idade Média as crianças eram vistas como adultos em miniaturas e tinham que trabalhar. Apesar de todas essas restrições, nos momentos festivos os jogos eram considerados um instrumento de união e integração entre a comunidade.

No Renascimento, inicia-se o período que tem como características o desenvolvimento da inteligência mediante o brincar, alterando a ideia anterior de que o jogo era somente uma distração.

No Romantismo o jogo aparece como conduta típica e espontânea da criança, que com sua consciência poética do mundo, reconhece a mesma como uma natureza boa, mais que um ser em desenvolvimento com características próprias, embora passageiras, a criança é vista como um ser que imita e brinca dotada de espontaneidade e liberdade.

No contexto histórico do Brasil, o lúdico surgiu por meio de Raízes Folclóricas nos quais diversos estudos clássicos apontam que as origens brasileiras são provenientes da mistura de três raças, negros, índios e portugueses, durante o processo de sua colonização.

Muitos pesquisadores denominam o século XXI como o século da ludicidade. Período que a diversão, lazer e entretenimento apresentam-se como condições muito pesquisadas pela sociedade.

A criança por muito tempo foi considerada um adulto em miniatura. Ela tem características próprias e para se tornar um adulto, ela precisa percorrer todas as etapas de seu desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional. Seu primeiro apoio nesse desenvolvimento é a família, posteriormente, esse grupo se amplia com os colegas de brincadeiras e a escola.

As pesquisas sobre a utilização do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na Ensino Fundamental I devem ficar acessível aos professores que estão lecionando porque dessa forma eles terão informações novas que ajudarão na aplicação das atividades artísticas no processo de aprendizagem.

6.1 OBJETIVOS NO DESENVOLVIMENTO DO LÚDICO:

Tomar medidas para permitir que as crianças se movimentem em segurança na comunidade.

- Aumentar a consciência da grande vulnerabilidade das crianças que vivem em favelas, apartamentos e espaços deteriorados.
- Encorajar o uso e a conservação de jogos tradicionais.

No Ensino Fundamental I, esse movimento estimula a capacidade de criação, abstração, fantasia, cognição, bem como os aspectos emocionais e sociais na criança.

É importante criar uma parceria entre escola, família e criança a fim de explicitar os benefícios do ato de brincar na educação infantil, visto que além de deixar as crianças mais alegres, possibilita o desenvolvimento de habilidades físicas, motoras, cognitivas, etc. Ocorre que quando as crianças têm essa estimulação na escola e no contexto familiar, os benefícios têm um valor muito maior.

O bom êxito de toda atividade lúdica pedagógica depende exclusivamente do adequado preparo e liderança do professor. Através de atividades como:

- Concurso de pipas (selecionar 2 pipas de cada sala para o julgamento final);
- Confecção de cartazes sobre lendas (2 por sala);
- Dramatização de uma lenda, feita por um grupo (uso de fantoches);
- Campeonato de adivinhas;
- Gincana de provérbios, a equipe que conseguir o maior número de provérbios será vencedora;
- Concurso e desfile de trajes típicos das regiões brasileiras. Ganhará quem estiver mais bem caracterizado;
- Concurso de trava-línguas. Vencerá o melhor trava-línguas criado pelos alunos;
- Festival de comidas típicas: cocadas, pé-de-moleque, canjica, pipoca, biscoito frito,etc.

CAPÍTULO VII – PENSANDO EM UM PROJETO

7.1 OBJETIVO GERAL

Resgatar a importância do Folclore, levando

as crianças a se expressarem oralmente ou por meio de trabalhos apresentando fatos e ideias em sequência lógica, observando os pormenores de cada trabalho e formulando a história com três motivos principais: princípio, meio e fim.

7.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Resgatar a importância do Folclore;
- Reconhecera importância da integração do trabalho de grupo ao desenvolver a atividades;
- Conhecer o que é Folclore e sua origem;
- Repassar valores culturais;
- Desenvolver o gosto por músicas e danças folclóricas;
- Desenvolver a habilidade de pesquisar;

7.3 METODOLOGIA DA PESQUISA

O projeto consiste em apresentar uma série de temas que fazem parte da formação cultural do nosso país.

Desenvolver o trabalho com:

- Leituras de lendas;
- Pesquisa de comidas e bebidas típicas com receitas: cocada, pé-de-moleque, canjica, pipoca, biscoito frito, leite de onça, véu de noiva;
- Músicas e danças folclóricas;
- Linguagem popular: ditados populares, provérbios, gestos, adivinhas;
- Nomes populares: nomes ou apelidos com que o povo batiza: ruas, caminho, bairro e sua explicação popular;
- Confecção de pipas;
- Confecção de bonecos de pano;
- Elaboração de trava-línguas.

A criança precisa interagir de forma coletiva, ou seja, precisa apresentar seu ponto de vista, discordar, apresentar suas soluções é necessário também criar ambiente propício e incentivar as crianças a terem pensamento crítico e participativo, fazendo parte das decisões do grupo.

Este estudo é de cunho bibliográfico com referencial metodológico sendo o mesmo constituído de livros, textos, artigos científicos e monografias, relacionadas ao folclore.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho visa ao resgate do folclore na educação, promovendo no ambiente escolar o convívio das atividades lúdicas e de toda esta diversidade cultural brasileira.

Por meio deste trabalho, foi demonstrado um caminho a desenvolver-se o tema Folclore nas aulas, e o quanto este tema apresenta uma abordagem lúdica pelo processo histórico, arraigando assim o dinamismo à produção artística, por exemplo.

Em nosso Folclore compartilhamos de músicas, danças, versos, adivinhas, trava-línguas, costumes, lendas, teatros, poesias, receitas típicas, enfim, tudo que representa o nosso Brasil, enriquece a aprendizagem em e são uma mídia privilegiada para a aplicação de uma educação que vise ao desenvolvimento pessoal e a cooperação.

Trabalhar com objetivo de reconhecer e divulgar a importância do folclore para o educador - e transformar sua aula em horas de imersão, alegria e criatividade - é benéfico para todos durante o processo de ensino e aprendizagem.

Se as pessoas conhecessem suas raízes culturais, valorizarão esse conhecimento. Transmitirão essa cultura para as gerações futuras. O resgate cultural, motiva o interesse sobre sua própria cultura. É a partir deste conhecimento que mais culturas são geradas; é o momento da criação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Renato. Folclore. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1976.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Constituicao/ Constituiçao.htm. Acesso em: 8 de outubro. 2023.

Lima, Rosini Tavares de. Abecê do Folclore,Ricordi MARCELLINO, Nelson Carvalho (org.). Lúdico, educação e educação física. Ijuí: Ed. Unijui, 2003, 2 ed

ROSA, Sanny S.da. Brincar, Conhecer, Ensinar. 3 ed., São Paulo: Editora Cortez, 2002.

ZILBERMAN, R. , LAJOLO, M. Literatura infantil brasileira: histórias e histórias. 6 ed. São Paulo: Ática, 2002.

INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORNTÂCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

ARIANE BEZERRA CUSSATTO SSCARASSATI

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma revisão de literatura sobre a proposta de inclusão frente ao transtorno do espectro do autismo (TEA), que está inserido na categoria dos transtornos globais do desenvolvimento infantil, foi abordado o TEA e suas respectivas definições, etiologias, critérios e observações, durante o processo de inclusão na escola. Destaca-se a importância do professor em estar amparado e atualizado no que se refere à inclusão e como ela está presente nas escolas em relação a receber uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo.

Palavras-chave: Inclusão, TEA (Transtorno do Espectro Autista), Escola e Formação

Continuada

ABSTRACT

The present article aims to present a literature review on the proposal for inclusion in face of autism spectrum disorder, which is inserted in the school environment, autism and its respective definitions, etiologies, criteria and observations during the process of inclusion in school. It highlights the importance of the teacher in being supported and updated with regard to inclusion and how it is present in schools in relation to receive a child with autism.

Keywords: Inclusion ASD (Autistic Spectrum Disorder), School and Continuing Education INTRODUÇÃO

É de reconhecimento geral que todo e qualquer processo educacional procura, em sua essência, atender adequadamente às necessidades biológicas, psicológicas, sociais e culturais da população, com este pensamento focamos a atenção sobre a criança com autismo.

Observa-se que, muitas pessoas são discriminadas dentro de comunidades e excluídas no mercado de trabalho. Um o processo de exclusão social de pessoas com deficiência com alguma necessidade

especial ele é tão antigo quanto a socialização do homem (MACIEL, 2020).

A criança psiquicamente está em constante troca com o ambiente, entendendo que ela se desenvolve e amadurece no encontro com o outro humano (FILHO & CUNHA, 2010, p.10).

Segundo Lampreia (2004), a criança transtorno do espectro autista tem prejuízos na interação social, linguagem entre outros aspectos importantes para vida social. E como cita Mello (2005) suas causas são desconhecidas, de acordo com os estudos feitos há muitas pesquisas sendo realizadas para afirmarem a origem do autismo. Favoretto & Lamonica (2014), completam afirmando que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por déficits persistentes na comunicação social e nas interações sociais, padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades.

Através da revisão de literatura e da experiência do cotidiano escolar este trabalho tem por objetivo destacar aspectos da inclusão de crianças com autismo na educação infantil.

1 CONCEITOS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Conforme cita Mello (2005), o termo autismo foi descrito pela primeira vez em 1943 pelo Dr. Leo Kanner (médico austríaco, residente em Baltimore, nos EUA), tendo a descrição originalmente em inglês diz: Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo.

Para Filho e Cunha (2010), o termo autismo foi mencionado em 1911, por Bleuler para explicar a perda de contato com a realidade e consequente dificuldade de comunicação.

Favoretto & Lamonica (2014) afirmam que o Transtorno do Espectro Autista (TEA), como hoje é caracterizado por déficits persistentes na comunicação social e nas interações sociais os quais são padrões restritos e repetitivos de comportamento.

Refere-se a um transtorno no desenvolvimento de base neurológica, o qual tem alterações significativas na comunicação na interação social e no comportamento da criança. Essas alterações levam a importância dificuldades adaptativas em geral, as causas de acordo com a literatura pesquisada não estão claramente identificadas, porém já se sabe que o autismo é o mais comum entre crianças do sexo masculino independente da etnia origem geográfica ou situação sócio econômica.

Conforme a Lei nº 12.784/2012, a pessoa com transtorno do espectro autista é uma pessoa com deficiência para todos os efeitos legais na concepção da Classificação Internacional de Doenças – CID, versão 10.



http://www.associacaoinspirare.com.br/home/cid-10-para-cid-11/

Baseado no estudo de Lampreia (2004), a criança com espectro autista tem prejuízos na interação social e na linguagem, capacidades importantes a serem desenvolvidas no ser humano. O conceito autismo conforme os estudos têm várias definições, todas relacionadas ao comportamento.

Assunção (1997) complementa dizendo que a teoria cognitiva sugere que no autismo a capacidade de meta-representações tem alterações o que implica nos padrões de interação social.

As causas do autismo de acordo com estudos de Mello (2005), são desconhecidas e o

autor contribui sobre as mesmas em seus estudos que ela pode estar ligada há

(...) anormalidades em alguma parte do cérebro ainda não definida de forma conclusiva e, provavelmente, de origem genética. Além disso, admite-se que possa ser causado por problemas relacionados a fatos ocorridos durante a gestação ou no momento do parto (MELLO, 2005, p.17).

Em relação ao desenvolvimento Lampreia (2004), afirma que a falha no relacionamento e no compartilhar levariam ao empobrecimento da vida imaginativa assim como tornariam o empreendimento da linguagem sem sentido, ele completa dizendo que

(...) Os conceitos de social e linguagem, já que gestos são vistos tanto como interação social quanto como comunicação, e avaliar a possibilidade de dissolução das oposições teóricas subjacentes enfoque cognitivista x enfoque desenvolvimentista. O objetivo final seria uma tentativa de iniciar uma reflexão a respeito da relevância do esclarecimento dos pressupostos epistemológicos e das implicações de diferentes enfoques teóricos do autismo, para a busca de uma etiologia e para a intervenção (LAMPREIA, 2004, p.118).

2 O AMBIENTE ESCOLAR E A CRIANÇA COM TEA

A escola, como primeiro ambiente fora do âmbito familiar é o lugar o qual a criança vai se desenvolver e se socializar, contudo o espaço importante para seu desenvolvimento cognitivo e social.

Jurdi & Amiralian (2006) cita em seus estudos que

O ambiente tem um papel fundamental na constituição e no processo de desenvolvimento do desenvolvimento do indivíduo, pois à medida que a criança cresce o conteúdo de sua vida pessoal não se restringe apenas a ela. Em seu processo evolutivo, a criança afrouxa os laços da dependência familiar e passa a integrar a sociedade global, apropriando-se da herança cultural, devendo o ambiente provê-la nesse sentido (JURDI e AMIRALIAN, 2006, p.194).

Para Filho e Cunha (2010) a oportunidade de trabalhar com alunos com Transtorno do Espectro Autista na turma tem sido novidade para muitas escolas. Para profissionais que atuam conforme os autores destacam para eles é impactante. A criança com espectro do autista, quando entra na escola está diante de uma nova experiência, juntamente com a equipe escolar.

Nascimento (2015) afirma que a educação inclusiva o nosso país por exemplo é um grande desafio como já mencionado por outros autores deste estudo no cenário atual, podemos observar que a escola está convocada a problematizar as suas demandas levando em consideração a importância é necessidade da construção de uma cultura educacional que possa incluir todos.

Deve-se ressaltar que a educação para todos não se limita a só cumprir a lei e às demandas.

A criança autista precisa de uma atenção especial para seu desenvolvimento, a entrada

para a escola coloca a criança diante de novas experiências que terão uma grande repercussão no seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e social.

No processo educacional o currículo e importante, e diante ao novas propostas para atender ao aluno com autismo, os autores Favoretto & Lamonica (2014), eles destacam abaixo aspectos importantes sobre o currículo perante esse novo desafio, afirmando que

(...) o currículo pré-escolar envolve várias áreas do desenvolvimento infantil, como, motora, cognitiva, linguística, sociali-

zação, adaptativa e autocuidados. A escola deve adaptar seu currículo e seu ambiente físico às necessidades de todos os alunos, propondo-se a realizar uma mudança de paradigma dentro do próprio contexto educacional (FAVORETTO e LAMONICA, 2014 p.104).

Segundo Filho & Cunha (2010) os prejuízos na interação social são amplos na criança com autismo, e pode haver prejuízos nos comportamentos não verbais (contato visual direto, expressão facial, gestos corporais inapropriados entre outros), dentro dessas características podemos concluir que esse aluno terá dificuldades dentro no ambiente escolar, e necessitara de recursos e acompanhamento em sua adaptação.

Mazzotta & D'Antino (2011), colabora dizendo que historicamente as pessoas que apresentam diferenças muito acentuadas em relação à maioria das pessoas, constituem-se alvo das mais diversas estratégias de violência simbólica. Tal descrição feita pelo autor ele explica dizendo que

(...) pode-se afirmar que nos últimos anos houve grande avanço no que se referem ao Direito Educacional, particularmente em relação a grupos reiteradamente excluídos das oportunidades escolares, tais como os negros, os indígenas e as pessoas com deficiências. No entanto, as mudanças internas não ocorrem por imposição legal, a despeito da importância da legislação contemplando anseios da sociedade em cada momento histórico (MAZZOTTA & D'ANTINO, 2011, p.381).

Ao eleger a campanha governamental pela inclusão, Barros (2005) afirma que a inclusão de deficientes no ensino regular foi como objeto de análise, partindo do pressuposto de que seria possível através das argumentações justificarem as ações em favor das pessoas com deficiência.

Mazzotta & D'Antino (2011) salientam que a inclusão social ocorre na vida social em algum espaço instituído ou estruturado, seja na família, na escola, no parque, na empresa ou em qualquer outra forma de organização social. E pontuam ainda que princípio fundamental da inclusão como se entende. Uma política de inclusão escolar que respeita e reafirma a igualdade de direitos e assegura a educação escolar para todos.

(...) Dentre as disposições legais existentes em nosso país, é oportuno relembrar o Decreto Federal 3.298/99, que, além de outros dispositivos específicos relativos à cultura, ao lazer, ao esporte e ao turismo, dispõe que a pessoa com deficiência deve ser incluída em todas as iniciativas governamentais, respeitadas as suas peculiaridades. Além disso, cabe salientar que a inclusão social ocorre na vida social em algum espaço instituído ou estruturado, seja na família, na escola, no parque, na empresa ou em qualquer outra forma de organização social (Mazzotta & D'Antino, 2011, p.385).

Os autores Rosin-Pinola & Del Prette (1998), em seus estudos, afirmam que a inclusão é somente a parte física a ser reorganizada em todos os níveis do sistema educacional, do políticoadministrativo à formação de professores e até o interior da sala de aula.

3 O PROFESSOR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Com bases dos estudos de Tunes & Tacca (2005) o professor desempenha um papel fundamental na vida do aluno, em relação ao processo de aprendizagem.

Segundo Rodrigues & Saheb (2015), acredita-se que as pequenas partes afetam o todo, se a formação docente tiver um viés para a complexidade, mudanças significativas ocorrerão em todo o processo, ele em seus estudos afirma que

(...) alguns professores/educadores possuem uma visão diferenciada no que diz respeito à definição de criança, a qual se aproxima mais da concepção que perdura atualmente, definindo-a como um ser em desenvolvimento e respeitando suas especificidades (RODRIGUES & SAHEB, 2015, p. 187).

O professor precisa sair de sua zona de conforto e buscar novas possibilidades para os desafios em sala de aula, o autor destaca algo que em pesquisas vemos a necessidade da formação continuada. Sendo a aprendizagem de uma criança autista no âmbito escolar é um grande e novo desafio em sala de aula (RODRIGUES & SAHEB, 2015).

Nascimento (2015), dia que há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que "toda pessoa tem direito à educação". Pensado nisso Nascimento (2015), Ele descreve essa situação um desafio que tem que ser encarado de uma forma a possibilitar o acesso é a permanência dos alunos com necessidades especiais no ensino regular, por isso que é muito importante compreender as políticas da educação inclusiva e conhecer gente consegue idade compromisso do poder público. Conclui-se então que os professores no processo de tudo isso é a escola tem um papel fundamental (NASCIMENTO, 2015).

Ao eleger a campanha governamental pela inclusão, Barros (2005) afirma que a inclusão de alunos da educação especial no ensino comum como foi como objeto

de análise, partindo do pressuposto de que seria possível através das argumentações justificarem as ações em favor das pessoas com deficiência.

Segundo Filho & Cunha (2010), a ausência da oferta de educação escolar durante os primeiros anos de estudo do autismo, levou as primeiras iniciativas de escolarização ser patrocinadas por familiares.

Jurdi & Amiralian (2006) complementam dizendo que o ambiente escolar apresenta um estímulo à competitividade, à negação das diferenças e uma tendência a valorizar a homogeneidade.

(...) A escola requisita o aluno ideal e realiza suas ações para atender a esse aluno idealizado. Não há espaço para ser diferente e único, e para estabelecer um diálogo com a diversidade. Ao falarmos de um sistema de ensino inclusivo, precisamos falar de uma mudança de comportamento, de atitudes, valores e conceitos (JURDI & AMIRALIAN, 2006, p. 199).

4 FORMAÇÃO CONTINUADA

SILVA (2020) afirma que os desafios de uma sociedade em contínua mudança apresentam novas exigências. Enfrenta-se desafios a cada dia, tanto para cidadãos individualmente considerados quanto aos sistemas organizacionais.

Segundo Correia (1989), a formação continuada emergiu no final dos anos de 1960, percebemos que ela resulta, em grande parte, da transposição, para o campo educativo, de uma ideologia dos recursos humanos e passa a compor um "consenso cognitivo" construído em torno do "lugar comum" que afirma que a qualidade do ensino é dependente da qualidade dos educadores (CORREIA, 1989).

As experiências e saberes docentes em relação a ministração de aulas fazem muita diferença para construção de um ensino significativo.

Cristino & Krug (2008), citam que a categoria experiência, no que se refere à formação continuada e à transformação de suas práticas pedagógicas

(...) entre as iniciativas individuais ou informais, os professores colocam a troca de experiências, que é o fator que mais contribui para a transformação da prática pedagógica (CRISTINO & KRUG, 2008, p. 78).

A formação continuada ela tem que assegurar atualização e aprofundamento de conhecimentos que quem irá manter qualidade na prática pedagógica. quando nos deparamos com desafios dentro de sala de aula hino sentimos despreparados sem informações acabamos prejudicando o sucesso escolar de alunos principalmente com algum prejuízo qualitativo.

Silva (2020) complementa citando que em relação ao Decreto-Lei (artigo 29º) que atribui competência à Direção Geral do Ensino Básico e Secundário para determinar, de acordo com as necessidades de evolução do sistema educativo, as exigências qualitativas de formação inicial e contínua dos respectivos docentes em nível nacional.

Observa-se que a preocupação de obter uma preparação dentro do ambiente educacional através da busca pelo conhecimento, atualização e informações. Para capacitar professores, e atravessar as barreiras que encontramos dentro de sala de aula. Ao observar a inclusão em sala de aula como ela acontece, a necessidade de restruturação em todo o sistema é visível. Reformular ideias e conceitos diante da prática que já se tem, é o recurso para caminharmos em direção a inclusão. A importância da formação continuada irá proporcionar, uma nova visão que irá contribuir para a formação daquele aluno. A presente pesquisa tem a preocupação com os profissionais quem infelizmente não procura se atualizar para atender às necessidades que os alunos, hoje precisam. As experiências de sala e a busca pelo conhecimento, como professores irá contribuir em sua formação continuada. É preciso buscar informações e soluções para os desafios escolares.

Considerando experiências e conhecimentos , os novos saberes e informações através das atualizações dentro da formação , observa-se a necessidade de replanejar toda a prática pedagógica, com objetivo de alcance todos os alunos independente de suas dificuldades ou limitações dentro de sala de aula, sem esquecer naqueles alunos que têm facilidades mas também tem dificuldades as quais ficam ocultas perante preocupações com os demais.

Nesse sentido, a mudança de uma prática pedagógica implica formação continuada, aquisição/desenvolvimento de sempre novos saberes e competências.

É cada vez mais claro a necessidade do processo de inovação, ou seja, mudanças da prática pedagógica. Construir novos saberes e reformular ideias e conceitos perante o que se observa. Como professores é necessário atualizar e buscar a formação continuada. Ao contrário de tudo isso, se não houver busca de conhecimentos e replanejamento das práticas pedagógicas, para haver inclusão. As ações que se observa hoje irá favorecer práticas não adequadas e os objetivos não alcançados em relação a mesma (CRUZ et al, 2020).

Palafox (2004) apud citado por CRUZ et al (2020) descreve que o intuito dos instrumentos de mediação tem ação comunicativa

no projeto, o que está relatado no planejamento coletivo do trabalho pedagógico. Ele completa dizendo que é como um facilitador no processo de troca de saberes reflexão é crítica na comunicação docente.

Na busca de responder questões relacionadas aos saberes docentes, Tardif (2008) apud CRUZ et al (2020) afirma que o saber está nas condições concretas no trabalho na escola, comenta que a personalidade e a experiência dos professores fazem parte desta relação. Complementa com a informação ao afirmar que os professores eles têm que compreender a importância íntima na relação com o trabalho dentro de sala de aula, isso quer dizer que devem-se utilizar diferentes saberes e essa utilização tem função no trabalho.

Para Silva (2000), a formação que capacita os professores é apenas a formação inicial de todo processo de informações

(...) após a aquisição da certificação profissional inicial, a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa de formação inicial (SILVA, 2000).

Ainda defende que a formação contínua é sequencial à formação inicial

(...) oferecida a pessoas em condição de adultos, com experiência de ensino, o que influencia os conteúdos e as metodologias desta formação por oposição às da formação inicial oferecida geralmente a jovens sem experiência de ensino (SILVA, 2000).

Em síntese, este autor define a formação contínua de professores como

(...) a formação dos professores dotados de formação inicial profissional, visando o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional. A formação contínua visa o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor. (Idem, ibidem).

5 ANÁLISE

A presente revisão de literatura compõe-se de um quadro de resumo, com ideias e análises semelhantes entre os autores estudados. Estrutura sugerida na metodologia da pesquisa cientifica, segundo Thomas & Nilson (2000), como pesquisa de revisão e análise de literatura. Abaixo estão citados os principais autores e suas ideias gerais sobre os objetivos da pesquisa realizada.

Quadro 1. Literatura pesquisada

Autores bases	Características	Comportamento geral apresentado	Interação social e linguagem
Mello (2005)	Não se sociabiliza. Atraso do desenvolvimento	Falta de atenção e simpatia	Comprometida
Mazzotta & D'Antino (2011)	Habilidades cognitivas comprometidas	Resistência, e comportamento repetitivo	Comprometida
Lampreia (2004)	Problema Afetivo/ social	Prejuízo da habilidade cognitiva da linguagem	Comprometida
Assunção (1997)	Comprometimento cognitivo	Incapacidade acentuada de desenvolver relações pessoais	Comprometida
Filho & Cunha (2010)	Repetição é predominante	Agitação e resistência ao novo necessitam de rotinas	Comprometida

Quadro 2. Classificação da inclusão de acordo com a literatura

Autores bases	Escola	Dificuldades	Benefícios ao aluno com TEA
Filho & Cunha (2010)	Autismo como algo novo e causa impacto	Acolhimento dos profissionais, pois o autista inicialmente se agita e fica resistente	As rotinas da escola com o tempo são benéficas ao autista
Mazzota (2011)	Direito de todos	Reconhecer o outro sem exclusão	interação social e desenvolvimento de suas capacidades
Junki & Aranalan (2006)	Ambiente idealizado, estimula a competitividade	Mudanças que atender a todos	Ambiente de desenvolvimento e interação social
Rodrigues & Esteves (2010)	Corpo docente preparado	Professores buscarem superar os novos desafios	Desenvolvimento de suas capacidades físicas e intelectuais
Rosin-Pinola & Del Prette (1998)	Reorganização do todo	Aceitação da reorganização geral escolar, pensar num novo projeto sobre inclusão	Atendimento de suas necessidades

Quadro 3. Classificação da formação continuada

Autores bases	Professor	Ideias centrais	Benefícios ao aluno com TEA
SILVA (2020)	Preparado	Necessária a formação continuada	Aprendizado significativo
Correia (1999) apud CRUZ et al (2020)	Atualizado	Qualidade no trabalho, repensar suas práticas	Aula com qualidade
Tardif (2008) apud CRUZ et al (2020)	Relação com o trabalho	Intimidade com o trabalho	Aula com qualidade
Bueno et al (2002) apud CRUZ et al (2020)	Corpo docente preparado	Mudanças nas práticas pedagógicas	Aula com qualidade
Rosin-Pinola & Del Prette (1998)	Reorganização do todo	Aceitação da reorganização geral escolar	Atendimento de suas necessidades
Rodrigues & Esteves (1993) apud SILVA (2020)	Atualizado	A formação continuada é apenas o início	Atenção aos detalhes

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em um sistema de ensino inclusivo, precisa-se falar de uma mudança de comportamento, de atitudes, valores e conceitos. Em destaque temos a formação continuada de professores que é o processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes. É necessário essa ação se realizar ao longo da vida profissional, com o objetivo de assegurar uma ação docente efetiva que

promova aprendizagens significativas.

A escola é o ambiente educacional propício para que ocorra o desenvolvimento cognitivo e motor das crianças, além de momentos de recreação e lazer.

O TEA, em geral é algo novo em relação ao aspeto inclusão escolar, sendo ele conforme a pesquisa realizada, comportamentos inapropriados com dificuldade de interação social, linguagem e prejuízos qualitativos de ordem afetivo /social. Conforme os estudos analisados o autismo tem comprometidos na linguagem e na interação social, aspecto importantes os quais são meios para que ocorra a socialização e contribui para o desenvolvimento do indivíduo. A criança com TEA precisa de um ambiente preparado e adaptado para seu melhor desenvolvimento o qual suas necessidades sejam atendidas e seus comprometimento apresentados melhore, possibilitando expectativas de viver em sociedade com mais autonomia possível.

A experiência com crianças autistas os benefícios de um ambiente adaptado e profissionais que conhecem sobre a síndrome, favorece seu desempenho, pois ela como qualquer outra criança com necessidades especiais, precisa de recursos os quais atende a necessidade ou dificuldade que ela apresentar.

É necessário que o docente esteja em constante processo de formação, buscando sempre se qualificar, pois com uma formação continuada ele poderá melhorar sua prática docente e seu conhecimento profissional, levando em consideração a sua trajetória pessoal, pois a trajetória profissional do educador só terá sentido se relacionada a sua vida pessoal, individual e na interação com o coletivo.

Em minha experiência com inclusão nos estágios de pedagogia, observei professores que não apresentavam satisfação ao ter aluno com inclusão, demostrando falta de afeto e interesse em buscar informações para auxiliar. Contudo são professores com a formação inicial e sem interesse em formação continuada e os alunos sendo apenas aluno de inclusão, sem perspectivas de serem realmente inclusos.

A inclusão e formação continuada em seu contexto ela está defendida e escrita em legislações, leis e muitos estudos. Mas se ela ocorre conforme se apresenta nos papeis, em todo seu contexto, é algo que necessita de mais pesquisas e atenção.

Os quadros comparativos de ideias entre autores estudados neste trabalho de uma forma resumida apresentam uma visão da importância de conhecerem e de se atualizarem perante as demandas de hoje. No ambiente educacional, é muito importante conhecer o que é o transtorno do espectro do autista e entender o papel do professor e da escola em relação ao desenvolvimento desta criança. Como professores dentro de políticas públicas se vê que não é simplesmente ter uma formação e ir para a sala de aula, e sim saber dos desafios e da necessidade de conhecimento.

Contudo, é fundamental a execução da prática inclusiva. É preciso compreender que durante o processo de desenvolvimento da criança com o espectro do autista dentro da sala de aula é necessário que o aprendizado seja significativo contudo é muito importante o professor ir em busca de novos conhecimentos, novas estratégias, replanejar a sua aula constantemente para alcançar a todos respeitando as limitações e dificuldades de cada aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSUNÇÃO JR., Francisco B. Distúrbios globais do desenvolvimento. Estilos da Clínica. São

Paulo, v. 2, n. 3, 1997 .

Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141571281997000300014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 set. 2015

BARROS, Alessandra. Alunos com deficiência nas escolas regulares: limites de um discurso. Saude e Sociedade ., São Paulo , v. 14, n. 3, p. 119-133, dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010412902005000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 14 out. 2015.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. Revista Brasileira de Psiquiatria., São Paulo , v. 28, supl. 1, p. s47-s53, May 2006. Disponível em www.scielo.br/scielo.php Acesso em 20 Set. 2015.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 (s/d). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso 01 de maio de 2020.

BRASIL. LEI Nº 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. Disponível em :

https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838publicacaooriginal-138466-pl. Acesso em:22 jul. 2020

COSTA, MARIA IONE FERREIRA DA; NUNESMAIA, HENRIQUE GIL DA SILVA. Diagnóstico genético e clínico do autismo infantil. Arquivos de Neuro Psiquiatria., São Pau-

lo , v. 56, n. 1, p. 24-31, mar. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-

282X1998000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso

em 04 nov. 2015. http://dx.doi.org/10.1590/S0004-282X1998000100004

CORREIA, José Alberto. Inovação pedagógica e formação de professores. Rio Tinto: Edições ASA, 1989.

Classificação de autismo pela OMS – CID 10 – F84 (s/d). Disponível em: https://pebmed.com.br/cid10/transtornos-globais-do-desenvolvimento/Acesso em:01 de maio de 2020

CID 10 – F84 http://www.associacaoinspirare.com.br/home/cid-10-para-cid-11/ Imagem.

CRISTINO, Ana Paula; KRUG, Hugo Noberto. Um olhar crítico-reflexivo sobre a formação continuada de professores de educação física da rede municipal de ensino de Santa Maria. Movimento, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 63-83, jan./abr. 2008.

CRUZ JUNIOR, Antônio Fernandes da; DELLA FONTE, Sandra Soares; LOUREIRO, Robson. Formação continuada de professores: quando a experiência e os saberes docentes se limitam à vivência. Pro-Posições, Campinas, v. 25, n. 2, p. 197-215, ago. 2014. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072014000200011&>. Acesso em: 01 Maio 2020.

FAVORETTO, Natalia Caroline; LAMONICA, Dionísia Aparecida Cusin. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília , v. 20, n. 1, p. 103-116, mar. 2014. Disponível em www.scielo.br/scielo.php. Acesso em 14 set 2015

FILHO, Jose Ferreira Belisário e CUNHA, Patricia. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar : transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação,

Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010

JURDI, Andréa Perosa Saigh; AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo de Moraes. A inclusão escolar de alunos com deficiência mental: uma proposta de intervenção do terapeuta ocupacional no cotidiano escolar. Estudo de Psicologia. (Campinas), Campinas , v. 23, n. 2, p. 191202, jun. 2006. Disponível em www.scielo.br/scielo.php. Acesso em 20 set. 2015.

LAMPREIA, Carolina. Os enfoques cognitivista e desenvolvimentista no autismo: uma análise preliminar. Psicologia, Reflexão e . Critica ., Porto Alegre , v. 17, n. 1, p. 111 120, 2004.

Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0107972200400010014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 14 out. 2015.

MACIEL, Maria. Regina. Cazzaniga. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. São Paulo Perspec., São Paulo , v. 14, n. 2, p. 51-56, June 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102->. Accesso em: 01 Maio 2020

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. Saude e Sociedade., São

Paulo , v. 20 , n. 2, p. 377-389, jun. 2011 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010412902011000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 14 out. 2015.

MELLO, Ana Maria S. Ros de, Autismo: guia prático. 4. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2005. 103 p.: il.

NASCIMENTO, M.A. Políticas Públicas de Educação Inclusiva: Compromissos e Responsabilidades do Poder Público.2015. Dissertação (Pós-Graduação Lato Sensu

"Legislativo e Democracia no Brasil") Câmara Municipal de São Paulo Escola do Parlamento. São Paulo, 2015.

PALAFOX, Gabriel Humberto Munoz. Planejamento coletivo do trabalho pedagógico da Educação Física como sistemática de formação continuada de professores.Movimento, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 113-131, jan./abr. 2004.

RODRIGUES, Daniela Gureski; SAHEB, Daniele. A concepção dos professores e educadores de educação infantil sobre o saber de Morin: ensinar a condição humana. Revista Brasileira: Estudo Pedagogia., Brasília , v. 96, n. 242, p. 180-197, abr. 2015. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php . Acesso em 15 set 2015.

ROSIN-PINOLA, Andréa Regina; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. Revista

Brasileira de Educação Especial., Marília , v. 20, n. 3, p. 341-356, set. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-

65382014000300003&lng=pt&nrm=i-

so>. Acesso em 05 nov. 2015. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300003.

SILVA, Ana Maria Costa e. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. Educ. Soc., Campinas, v. 21, n. 72, p. 89109, Aug. 2000. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-

73302000000300006&lng=en&nrm=iso>. access on 22 July 2020. https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000300006.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2008.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen V. R.; BARTHOLO JUNIOR, Roberto dos Santos. O professor e o ato de ensinar. Cadernos de . Pesquisa., São Paulo , v. 35, n. 126, p. 689-698, dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100- 15742005000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 14 out. 2015.

THOMAS, J.R, e NELSON, J.K. Métodos de pesquisa em atividade física. Porto Alegre: Artmed, 2002

A RELEVÂNCIA DOS JOGOS NAS ETAPAS DA ALFABETIZAÇÃO

BRUNA GOMES DA SILVA

RESUMO

Este estudo foi uma breve abordagem sobre o processo de alfabetização, letramento, consciência fonológica e um foco maior na importância dos jogos no desenvolvimento de crianças na fase de alfabetização para obtenção de um bom desempenho no processo ensino-aprendizagem, como a motivação para a aprendizagem através dos jogos os quais são importante instrumento para o domínio da leitura e escrita.

Percebendo que os jogos oportunizam a trabalhar com o que a criança considera interessante, estabelecendo um elo de afetividade que contribuirá no processo de aprendizagem e motivando-os cada vez mais a participação e a socialização em grupo.

Palavras-chave: Jogos. Alfabetização. Letramento. Consciência fonológica.

INTRODUÇÃO

Enfrentamos diversos desafios para tornar nossas aulas mais dinâmicas, atrativas e de maneira articulada com a realidade dos educandos. Percebemos que, no ensino Fundamental, muitos alunos sentem-se desestimulados para aprender os conteúdos escolares.

Dessa forma, necessitamos buscar alternativas metodológicas que além de motivar o aluno a se interessar pelos conteúdos escolares, também dê conta de fazer com que este veja sentido no que está aprendendo.

Pesquisando literatura especializada encontramos registros comprovando que os jogos vêm sendo utilizados numa perspectiva educacional. Almeida (1998) revela que, Platão acreditava que aprender brincando era mais importante e deveria ceder lugar a violência e repressão. Ainda segundo o autor, os egípcios, romanos e maias utilizavam os jogos para ensinar os mais jovens valores, conhecimentos, normas e padrões de vida com a experiência dos adultos.

Nas últimas décadas a ludicidade tem sido muito discutida e pesquisada como recurso metodológico em diversas áreas do conhecimento. Porém, é necessário priorizar que este recurso seja utilizado de maneira séria e planejado. A ludicidade é uma oportunidade de promover em ensino para além da mera transmissão dos conteúdos, pois quando uma situação é administrada de forma a proporcionar prazer e agrado essa repercutirá de maneira positiva nas experiências futuras. Os jogos quando trazidos para o ambiente escolar com o objetivo pedagógico podem adquirir um papel de mola propulsora para que a aprendizagem ocorra de forma natural. Conforme Kishimoto (2003, p.105), no desenvolvimento de seus estudos enfatiza o valor do lúdico da seguinte forma: [...] “poderíamos dizer que o jogo é um recurso do qual o mediador pode trazer o uso para auxiliar as crianças com dificuldades de aprendizagem a se tornarem sujeitos participantes e felizes”.

Este estudo objetivou compreender os processos de alfabetização e letramento, o uso dos jogos educativos, voltados para o ensino da habilidade da escrita, e por fim, apresentar alguns tipos de jogos possíveis de serem utilizados pelos docentes, em sala de aula.

1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Conforme Hamze (2012), letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa “literacy” que pode ser traduzida como a condição de ser letrado. 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 e da escrita.

Ainda conforme a autora, alfabetizar, é ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, assim o educando deve ser alfabetizado e letrado. 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. (HAMZE, 2012).

Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra “literacy” já constasse no dicionário desde o final do século XIX, foi nos anos 80, que o fato se tornou foco de atenção e de estudos nas áreas da educação e da linguagem. No Brasil os conceitos de alfabetização letramento se mesclam e se confundem. A discussão do letramento surge sempre envolvida no conceito de alfabetização, o que tem levado, a uma inadequada e imprópria síntese dos dois procedimentos, com prevalência do conceito de letramento sobre a de alfabetização. Não podemos separar os dois processos, pois a princípio o estudo do aluno no universo da escrita se dá concomitantemente por meio desses dois processos: a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades da leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, o letramento.

O conhecimento das letras é apenas um meio para o letramento, que é o uso social da leitura e da escrita. Para formar cidadãos atuantes e interacionistas, é preciso conhecer a importância da informação sobre letramento e não de alfabetização. Para Hamze (2012), letrar significa colocar a criança no mundo letrado, trabalhando com os distintos usos de escrita na sociedade. Essa inclusão começa muito antes da alfabetização, quando a criança começa a interagir socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social. A autora ainda pontua que letramento é cultural, por isso muitas crianças já vão para a escola com conhecimento alcançado de maneira informal absorvido no cotidiano. Ao conhecer a importância do letramento, deixamos de exercitar o aprendizado automático e repetitivo, baseado na contextualização.

Na escola a criança deve interagir firmemente com o caráter social da escrita, ler e escrever textos significativos.

A alfabetização se ocupa da aquisição da escrita pelo indivíduo ou grupos de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócios históricos de um sistema escrito por uma sociedade.

2. ALFABETIZAÇÃO: COMO A CRIANÇA APRENDE A LER E ESCREVER?

Emília ferreiro (1996, apud ARAUJO & OLIVEIRA, 2002), a psicolinguística argentina, estudando os mecanismos pelos quais as crianças aprendem a ler e escrever, ao invés de perguntar como se ensina a ler e escrever, perguntou como alguém aprende a ler e escrever independente do ensino.

O que isso significa? Significa que o processo de ensinar se descola para o ato de aprender, por meio da construção do conhecimento que será realizado pelo educando, que se torna agente de sua aprendizagem.

Ferreiro (1996, apud ARAUJO & OLIVEIRA, 2002), aponta que os conceitos que os professores trabalham separadamente, como imaturidade, prontidão, habilidades motoras e perceptuais deixam de ter sentido isoladamente. Para a autora, os aspectos motores, cognitivos e afetivos são importantes, na medida em que tratados no contexto da realidade sócio cultural dos alunos.

Os níveis diferentes em que normalmente os alunos se encontram e vão se desenvolvendo durante o processo de alfabetização, e a interação entre elas, é muito importante para o desenvolvimento do processo.

2.1. OS NÍVEIS ESTRUTURAIS DA LINGUAGEM ESCRITA

A apropriação do sistema de escrita alfabético, segundo Leal (2004, p.78, apud Oliveira, 2010), é vista como a possibilidade de aprendizado desde a Educação Infantil, ou seja, quando a criança passa a entrar em contato com a educação formal. Essa recomendação decorre da crença de que o processo de alfabetização na perspectiva do letramento exige desde o início a "aprendizagem de conceitos complexos, no qual o indivíduo desenvolve a capacidade de compreender e produzir textos, podendo dessa forma, participar de eventos sociais mediados pela escrita".

Mas, antes que a pessoa compreenda e participe dos eventos sociais de modo autônomo, ela passa por estágios de alfabetização, ou níveis, que são classificados por Ferreiro & Teberosky (1985, p.29 apud OLIVEIRA, 2010), como nível "pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético". Por Ferreiro & Teberosky (1985, apud OLIVEIRA, 2010), no nível pré-silábico, o aluno não busca as relações entre escrita e pauta sonora. Assim, quem está nessa etapa de aprendizagem pode escrever com mais letras quando o objeto representado for maior. Por exemplo, o aluno pode pensar que a palavra BOI se escreve com muitas letras devido ao tamanho do animal. Além disso, pode achar que deve escrever com poucas letras os objetos menores, por exemplo, a palavra FORMIGA há outras maneiras de escrita possíveis, como escrever cada palavra com uma letra. Os símbolos usados para a escrita também podem variar. Assim, o aluno pode misturar letras com numerais ou recorrer de garatujas na escrita dessas palavras.

No nível silábico, o aluno faz busca consistente de estabelecer relação regular entre a segmentação silábica e a escrita, como é descrito por Leal (2004, apud

OLIVEIRA, 2010). Ainda conforme a autora, nessa fase o aluno passa a entender que

"o nosso sistema de escrita tem propriedade da palavra e não do objeto representado". No estágio silábico busca-se consistentemente estabelecer relação regular entre a segmentação silábica e a escrita.

Dessa forma, o aluno demonstra entender "que as unidades do texto são as palavras e que as palavras podem ser segmentadas em partes" (LEAL, 2004, apud OLIVEIRA, 2010). O aluno passa a representar cada sílaba com uma letra. Ele ao passar por um período de preocupação quantitativa escreve qualquer letra para representar as sílabas, significa que estará mo estágio silábico de quantidade. Após essa fase o aluno demonstrará uma preocupação com as correspondências, colocando letras que haja relação com os sons representados. Segundo Leal (2004, p.89 apud OLIVEIRA, 2010) esse estágio é considerado o silábico de qualidade.

Oliveira (2010) aponta que a partir do nível silábico alfabético, o aluno coloca mais letras em cada sílaba. No entanto, ele não faz todas as relações necessárias entre os fonemas e as letras: "Algumas sílabas podem ser representadas por uma letra, e outras, por mais de uma letra" (LEAL, 2004, p.85 apud OLIVEIRA, 2010). No nível alfabético, os alunos representam cada fonema por uma letra. No momento, eles começam a se conscientizar de que a escrita das palavras também passa por uma relação ortográfica e não apenas fonética.

Assim, quando os alunos passam por esses estágios de compreensão do sistema de escrita alfabética, eles refletem, sobre a formação de palavras, ou seja, que as palavras podem ser representadas através de unidades gráficas – letras – que são agrupadas em unidades maiores, sílabas e, posteriormente formam palavras.

(OLIVEIRA, 2010).

3. O JOGO E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Sabe-se que a consciência fonológica possui intrínseca relação com a alfabetização, de forma que as crianças, desde muito cedo fazem das palavras verdadeiros brinquedos, como quando digitam letras no teclado de computadores revelam quais são as palavras que acreditam estarem escrevendo realmente. Utilizando-as para comunicar, mas também refletem sobre as mesmas observando seus sonos. Morais (2012, p.84 apud OLIVEIRA & SANTOS, 2013), relata que "A consciência fonológica não é uma coisa que se tem ou não, mas um conjunto de habilidades que varia consideravelmente".

As variações de habilidades citadas por Morais (2012, apud OLIVEIRA & SANTOS,

2013) resumem-se em questões necessárias à prática pedagógica para que um aluno se alfabetize, ou seja, se tais habilidades devem ser desenvolvidas antes ou durante o processo, assim como a valorização e entendimento da memorização. Ainda segundo o autor:

As habilidades fonológicas não se desenvolvem em função de um relógio biológico, que faria com que, por volta de certa idade, todas as crianças fossem capazes de fazer tais ou quais operações sobre os segmentos sonoros das palavras. As oportunidades vividas na escola e fora dela, são fundamentais para que os aprendizes desenvolvam determinadas habilidades fonológicas. Sabemos que a habilidade de identificar rimas se desenvolve mais facilmente com cantigas, parlendas, ou jogos fonológicos. (MORAIS, 2012, p.90 apud OLIVEIRA & SANTOS, 2013).

A aprendizagem da leitura e escrita, conforme Oliveira & Santos (2013), assim como diversos estudos e conceitos educacionais nos mostram, é uma obtenção de total relevância para os anos iniciais de aprendizagem escolar, à medida que pensar os sons de fala contribui gradativamente para tal processo.

Pesquisas apontam que a análise fonológica da fala realizada pela criança, levando a mesma a perceber semelhanças sonoras, é um meio de possivelmente prepará-las para a apropriação do sistema de escrita alfabética com mais facilidade a relação entre grafema e fonema.

Os jogos contribuem para o desenvolvimento da reflexão fonológica, apoiando a escrita com base no conhecimento dos sons da fala, manipulando a estrutura das palavras. Assim, o ritmo desse desenvolvimento varia de criança para criança e depende das oportunidades vivenciadas de reflexão sobre as palavras. (OLIVEIRA & SANTOS, 2013).

O lúdico é vivido na criança que desenha, rima, escreve poemas, que ouve parlendas entre outras atividades, assim, podem aprender brincando todos os conteúdos. Existem atividades físicas lúdicas que proporcionam refletir sobre a sonoridade das palavras além dos jogos, como é o caso da exploração de textos poéticos, aprendidos facilmente e por vezes decorados, muito comuns na cultura da infância e presentes também nas séries de alfabetização. Com outras contribuições do livro "Sistema de escrita alfabética" (SEA) entendemos que:

O fato de aqueles textos conterem uma série de rimas, alterações, repetições e outros recursos que produzem efeitos sonoros, aliado ao fato de as crianças os terem na memória, permite uma rica exploração dos efeitos sonoros, acompanhada da escrita das palavras. Assim, cria-se um bom espaço para que meninos e meninas prestem mais atenção nas palavras e em suas partes orais e escritas. (MORAIS, 2012, p. 93/94, apud OLIVEIRA & SANTOS, 2013).

Podemos então criar as parlendas, cantigas e quadrinhas, uma vez que permitem a exploração da expressão e oralidade das crianças.

Parlenda Batatinha quando nasce



Fonte: WWW.atividadesparacrianca.blospot.com.br

As estrelas do céu



Fonte: WWW.atividadesparacrianca.blospot.com.br

Conforme Oliveira & Santos (2013), os jogos de alfabetização na prática pedagógica são utilizados como meio de garantir a todos os alunos oportunidades de atuarem de maneira lúdica ativamente sobre a linguagem e seus aspectos. Esses jogos que incluem letras e palavras estão interligados com a prática de leitura e produção escrita, através deles não é necessário expor tão rigidamente conceitos da língua para as crianças.

Acreditamos ser importante, levar em consideração as necessidades a serem desenvolvidas e a consciência de que as habilidades fonológicas não se aperfeiçoam ao mesmo tempo, nem em uma mesma atividade. “Um bom jogo é desafiador, permite a interação entre os participantes e mostra a eles se alcançaram seu objetivo sem que o professor precise dar essa indicação”. (SANTOMAURO, 2013, p.31 e 33, apud OLIVEIRA & SANTOS, 2013).

Conforme Oliveira & Santos (2013), em 2009 profissionais da Universidade Federal de Pernambuco envolvidos em um núcleo de pesquisas e extensão que vida a melhoria da educação brasileira, conhecida como Centro de estudos em Educação e Linguagem (CEEL), criou, junto ao Ministério da Educação (MEC), uma caixa de dez jogos de alfabetização, quais foram introduzidos ao uso pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

3.1. CAIXA DE JOGOS ALFABETIZADORES



Fonte: criado por profissionais do CEEL da Universidade Federal de Pernambuco, fotografado peças autoras. (apud OLIVEIRA & SANTOS, 2013).

Os presentes na caixa acima foram criados para a obtenção de sucesso no processo de alfabetização. Estão classificados em três diferentes blocos, de acordo com a Leal, Albuquerque e Rios (2005, apud OLIVEIRA & SANTOS, 2013) são eles jogos que valorizam a análise fonológica, outros que auxiliam a sistematizar as correspondências grafo fônicas e aqueles que caminham para a reflexão sobre os princípios do sistema alfabético. Os cinco primeiros explícitos a seguir se encaixam na valorização da análise fonológica, o sexto na segunda opção e os quatro últimos relaciona-se a reflexão sobre a escrita e seus princípios.

Nesta coletânea, apresenta-se cada jogo com informações diversas sobre como utilizá-los, objetivos, orientações técnicas e dicas através de um manual. Cabe ao professor, portanto, recorrer ao conhecimento que possui sobre a turma, criando alternativas com o intuito de estimular avanços no aprendizado.

3.2. BINGOS DOS SONS INICIAIS

Conforme Oliveira & Santos (2013), o primeiro jogo trazido peça coletânea é o

Bingo dos Sons iniciais, o qual é destinado a alunos com dificuldades para entender os sons das palavras e seus significados, estimulando a reflexão e desenvolvimento da consciência fonológica. Inicialmente deve apresentar o jogo aos alunos, os materiais que o compõe, quinze cartelas e trinta fichas com palavras, discutir sobre as regras e a aceitação das mesmas para que possa ser jogado de forma clara e objetiva.

O manual que acompanha a caixa mostra os objetivos: compreensão da composição de palavras por unidades sonoras, explorando os sons de aliteração, compara-

ção das mesmas sendo que as sílabas iniciais são iguais, uma vez que as palavras podem ser diferentes.

As cartelas possuem figura e palavra, assim, é possível observar as letras que se repetem no início para então refletir sobre as sílabas e a forma escrita. Consiste em uma atividade importante para aqueles que estão no começo da alfabetização, além daqueles que já possuem hipóteses mais avançadas e necessitam ainda mais de conhecimentos.

Após utilizar o jogo, o professor, sempre atuando como mediador, pode criar maneiras de intervir. É o que acontece quando ele propõe outras atividades em cima desta, como por exemplo, a reflexão e criação de novas palavras com os sons iniciais já vistos. Pode-se, então, pedir que os alunos escrevam outras palavras com determinada sílaba, em seguida formar uma lista de palavras para o contato no decorrer dos dois, como criar cruzadinhas para preenchimento de sílabas, seja no começo das palavras ou em outros pontos.

3.3. CAÇA-RIMAS

Conforme Oliveira & Santos (2013), o jogo caça-rimas é proposto para o mesmo público do anterior e traz como objetivos a compreensão das unidades sonoras das palavras, exploração das rimas e comparação de semelhanças quanto aos sons.

As regras sempre devem ser discutidas anteriores ao início do jogo, esclarecendo dúvidas quando necessário no decorrer da atividade, assim como as palavras representadas pelos desenhos, pois, a criança pode conhecer aquele objeto com um nome diferente e obter dificuldades para encontrar os pares.

Sua composição consiste em quatro cartelas com vinte figuras e vinte fichas com figuras. É importante a escolha de um aluno para ser o líder do jogo, o qual distribuirá as cartelas, passando a vez para o vencedor na próxima rodada. Cada jogador recebe uma cartela e cinco fichas, assim, com o sinal de início deve-se colocar as fichas em cima das imagens que rimam com as mesmas, é o vencedor aquele jogador que encontrar primeiro todos os pares.

Faz-se um jogo de extrema importância, visto que estimula a compreensão de rimas em palavras diferentes. Além disso, é possível solicitar que pensem em palavras distintas e que possam fazer correspondências com os pares encontrados.

3.4. DADO SONORO

Conforme Oliveira & Santos (2013), o terceiro jogo propõe como objetivos iniciais a serem desenvolvidas a percepção de sonoridades iguais em palavras diferentes e comparação entre as mesmas, assim como desenvolvimento da consciência fonológica. Leva o aluno a observar que a palavra é composta por segmentos sonoros e que esses podem se repetir em palavras diferentes, uma descoberta essencial no percurso de apropriação do sistema alfabético.

A forma como se deve proceder a atividade necessita de explicações e esclarecimentos para aceitação e compreensão das regras. Possui a cartela do aluno, joga-se de duas a quatro pessoas, com a utilização de um dado com oito lados, fichas e palavras. As regras consistem primeiramente em escolher o jogador que iniciará o jogo, o qual lança o dado e verifica qual figura na cartela correspondente ao número sorteado. Então, escolhe uma figura com a mesma sílaba inicial da figura indicada na cartela e a pega para si. O próximo repete as mesmas ações, vencendo no final quem obter maior número de fichas.

3.5. TRINCA MÁGICA

Conforme Oliveira & Santos (2013), esse jogo o aluno observa que a palavra é composta com segmentos sonoros e que esses podem repetir em palavras diferentes, sendo essencial no percurso de aprovação de apropriação do sistema alfabético. Para escrever, precisamos centrar a atenção nesses segmentos, durante a aplicação do jogo é de extrema importância explicar as instruções e dar orientações para o desenvolvimento do mesmo.

É composto por vinte e quatro cartas com figuras, visto que cada participante recebe três cartas e o resto fica no centro da mesa. O primeiro pega uma carta e descarta outra, já o segundo jogador precisa decidir entre pegar uma nova na mente ou ficar com aquela deixada pelo anterior, somente a última.

O jogo vai acontecendo desta forma, até que um dos jogadores consiga formar uma trinca com figuras, cujos nomes rimam, tornando-se vencedor quem formar o maior número de trincas.

3.6. BATALHA DE PALAVRAS

Conforme Oliveira & Santos (2013), todo jogo possui objetivos a serem alcançados e com a Batalha de Palavras não é diferente. Centralizam-se no entendimento da composição de palavras por unidades sonoras, sílabas como unidades fonológicas e quantidade das mesmas. Uma estratégia para o desenvolvimento positivo desses objetivos é o professor agrupar alunos que

saibam dividir as silabas das palavras com aquelas que na sabem.

Quando se está no início da alfabetização é importante saber contar as sílabas e comparar o tamanho das palavras, assim, existe uma compreensão frente à regularidade e suas relações grafo fônicas. Além de observar que as sílabas não são formadas por uma única letra, existindo mais sílabas que letras nas palavras.

3.7. MAIS UMA

Conforme Oliveira & Santos (2013), compreende um jogo para alunos que estejam em processo de alfabetização, mas não compreendem ainda alguns dos princípios do sistema, tais como o de que são necessários todos os segmentos sonoros por meio de letras ou o de que as letras precisam ser dispostas em uma ordem equivalente à emissão sonora dos fonemas. É um jogo interessante, também, para os alunos que, embora compreendam tal princípio, não tenham ainda consolidado as correspondências grafo fônicas.

O professor dever ler em voz alta as regras do jogo e discutir com os alunos sobre como ele funciona, e à medida que lê. Durante o jogo, caso existam dúvidas quanto às regras, o docente pode ler novamente o texto. Mostrando aos alunos que é necessário compreendermos e aceitarmos as regras.

As regras do jogo dizem que o mesmo deve ser composto por quatro jogadores ou quatro duplas. Dividem-se as fichas de maneira igual para cada participante, os quais precisam ser rápidos e caminhar com o pino pela trilha, de maneira que encontre o maior número possível de cartelas que rimem de acordo com as fichas que estão em mãos.

Os jogadores vão jogando o dado e caminhando pela trilha, caindo em casas que tenham letras ou figuras, devendo procurar nas fichas palavras semelhantes, para que vença aquele que consiga chegar primeiro ao fim da trilha.

3.8. TROCA LETRAS

Conforme Oliveira & Santos (2013), neste jogo deve ocorrer o reconhecimento das letras do alfabeto e seus respectivos nomes, que as sílabas são compostas e formadas por unidades menores e que cada letra representa um som, tendo em vista que se mudarmos qualquer letra, pode vir a se transformar em outra palavra. As letras são registradas de acordo com a fala, ou seja, as diferenças entre as palavras e a sua sonorização, por isso, é essencial determinar a relação do que é falado e escrito, ou seja, as correspondências grafo fônicas.

Deve ser aplicado o jogo de forma a se pensar no processo de alfabetização, mas em crianças que ainda tem equívocos ao escrever uma palavra e que possuem certa dificuldade em se apropriar de sistema de escrita, bem como o educado deve sanar qualquer tipo de dúvida no ato de jogar para que, assim, seja um instrumento educativo incentivador para as crianças.

3.9. BINGO DA LETRA INICIAL

Conforme Oliveira & Santos (2013), o bingo da letra inicial é jogado como outros bingos, visto que contribui a conhecer o nome das letras do alfabeto e reconhecer a unidades sonoras, facilitando uma melhor interação entre as crianças, como, por exemplo, identificar as palavras que iniciam com o mesmo som, sendo esses os mesmos nomes.

3.10. PALAVRA DENTRO DA PALAVRA

Conforme Oliveira & Santos (2013), o jogo de palavra dentro da palavra compreende, além de formar pares de palavras, a oportunidade de pensar sobre os sons que compõe as mesmas, assim como as semelhanças entre elas, fazendo com que o aluno perceba a lógica usada no sistema de escrita. Durante o jogo caso exista dúvidas quanto às regras o docente pode ler novamente o texto, mostrando aos alunos que é necessário compreendermos e aceitarmos as regras, pois contribui para a melhor interação entre as crianças e para a familiarização com o gênero textual.

3.11. QUEM ESCREVE SOU EU

Conforme Oliveira & Santos (2013), o jogo Quem Escreve Sou Eu tem por finalidade firmar a sua competência para com a escrita a aluno alfabetizados e não alfabetizados. Acredita-se que a criança cria certa habilidade na escrita de palavras quando em contato com este jogo, que estimula para o processo grafo fônico.

O docente deverá aplicar este jogo em crianças que estejam no início do sistema da alfabetização e que já tenham conhecimentos prévios de algumas palavras já adquiridas, porém, tendo em vista que deve verificar o uso correto das letras na palavra a ser escrita ou pronunciada, lembrando que não é viável corrigi-los imediatamente quando erram, e sim indagá-los a uma percepção e autocorreção. É de grande valia que o educando crie uma relação com os alunos para que possam tirar suas dúvidas, porque a mesma dúvida de um pode ser a do colega, uma vez que constroem relacionamentos passivos, entre professor e aluno, como também entre os próprios alunos.

3.12. ALFABETO EM MADEIRA

Conforme Oliveira & Santos (2013), o jogo Alfabeto em Madeira é composto pelo jogo da memória e dominó. Compreende o jogo de dominó que tem por objetivo entender e desenvolver o cognitivo da criança por meio da associação e da lógica. As regras do jogo dizem que o mesmo deve ser jogado com dois jogadores ou até quatro. As peças deverão ser embaralhadas e espalhadas, com os desenhos e letras virados para baixo.

Em seu decorrer são entregues sete peças para cada, as quais serão escolhidas por cada jogador, e as peças restantes serão utilizadas no decorrer do jogo. Dará início quem obtiver a peça com duas letras iguais, devendo essa peça ser colocada sobre a mesa. O jogador da esquerda será o próximo a jogar, visto que se não tiver em mãos o mesmo desenho e letra do respectivo jogador anterior, deverá fazer junção e expor à mesa para que todos possam ver, caso não obtiver nenhuma poderá utilizar a do parceiro para que em outra rodada consiga achar o par, caso contrário passará a vez. O vencedor é aquele que mais fez corrente de encaixe.

O Jogo da Memória, além de formar pares com as imagens e palavras, faz com que a criança consiga se entreter de maneira a desenvolver a associação e a lógica de seus interesses.

Dado início ao jogo é necessário que todas as peças, desde as palavras até as imagens fiquem viradas para baixo, de maneira que dificulte a identificação. O primeiro participante deverá virar uma peça em seguida outra para identificar se são pares iguais, caso o encontre fará a junção dos mesmos. Vence aquele que encontrar maior número de pares.

3.13. PALAVRAS CRUZADAS

Conforme Oliveira & Santos (2013), esse jogo é composto por um tabuleiro que segue de quatro madeiras para suporte e com cento e vinte pedras, entretanto há cento e dezessete letras visíveis e três em branco. Pode ser jogado por dois ou até quatro jogadores.

Inicialmente, os participantes devem escolher uma pedra para cada. As palavras deverão ser formadas a partir de um cruzamento em cima do tabuleiro, onde os valores estão nas respectivas pedras de acordo com a letra, lembrando que esses valores variam através da letra utilizada. Quem conseguir maior número de pontos possível torna-se vencedor do jogo, desenvolvendo assim a vontade de sempre jogar e vencer adquirindo conhecimentos.

3.14. LETRAS A AO Z

Conforme Oliveira & Santos (2013), faz-se o jogo no qual se deve ocorrer o reconhecimento da figura agregado à fala e as iniciais, pois a criança interage, assim como brinca sem ao menos saber que está trabalhando determinado conceito. De acordo com as imagens irá identificar as letras e suas respectivas palavras. É viável trabalhar com esse jogo pelo fato de auxiliar no início do processo de alfabetização. O mesmo é composto por setenta e oito peças sendo que vinte e seis quebra cabeças.

Auxilia no estímulo ao raciocino lógico, noção de espaço, concentração e coordenação motora.

3.15. MEU ALFABETO

Conforme Oliveira & Santos (2013), este jogo permite que o aluno consiga fazer familiarização das letras e a desenvolver diversos outros tipos de habilidades mentais, facilita a identificar tais conhecimentos, ordenações e a junção das letras formando palavras, ou seja, envolvendo a percepção visual, memória, atenção, imaginação, criatividade e expressão oral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização dos estudos, pode-se afirmar que a alfabetização e o letramento são necessários e de extrema importância quando se trata da formação de cidadãos críticos e aptos a viver em sociedade.

Sabe-se que a linguagem orla e escrita são fontes de comunicação e expressões primordiais ao desenvolvimento integral do indivíduo, enfatizando suas necessidades reais e ampliando seus aspectos emocionais, cognitivos, afetivos e sociais. Quando esse processo envolve o contexto lúdico com o uso de jogos, oportuniza-se à criança a construção do conhecimento da leitura e escrita através de situações atraentes e motivadoras, que respeitam a cultura da infância.

Os jogos como recurso pedagógico, pesquisas mostram que os mediadores precisam planejá-los adequadamente, almejando metas precisas, valorizando sua aplicação com o intuito de explorar, observar e analisar o interesse e desempenho dos alunos, bem como propiciar condições, espaço e materiais adequados, possibilitar a compreensão das regras, normas e desafios, pois um professor bem preparado deve possuir um repertório enriquecedor de atividades lúdicas e não lúdicas no processo de ensino aprendizagem.

Formar cidadãos leitores e escritores é o grande objetivo da educação e fonte de prazer para o educador. Portanto, torna-se

necessário inovar a todo o momento, trabalhar com uma grande variedade de textos e materiais que estimulem a consciência fonológica, diversificando as aulas e vendo nos jogos alfabetizadores um parceiro na prática pedagógica e na alfabetização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, Marlene. Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e prática. Petrópolis. RJ. Vozes, 2009.

FERRERO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. A psicogênese da língua escrita. 1991. Porto Alegre. Editora Artes Médicas.

_____ Com todas as letras. 1993. Cortez. São Paulo.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 2003. Editora Cortez. São Paulo.

KLEIMAN, Angela B. O que é o letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 1995. Mercado das Letras. Campinas. SP.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges; LEITE, Tânia Maria Rios. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: Artur Gomes de Morais; Eliana Borges Albuquerque; Telma Ferraz Leal. (Org.). Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. 1ª ed. Belo

MONTEIRO, Sara Mourão; BAPTISTA, Monica Correia. Dimensões da proposta pedagógica para o ensino da linguagem escrita em classes de crianças de seis anos. Ministério da Educação. Secretária de Educação – MEC Básica. 2009. Brasília.

OLIVEIRA, Karol Cristiane Rocha; SANTOS, Letícia Maziero dos. Os jogos de consciência fonológica e suas contribuições para a alfabetização. Unisalesiano, 2013. Disponível em: www.unicap.br/ Acesso em 20/10/16.

OLIVEIRA, Priscila Silvestre de Lira. Jogos didáticos na Educação Infantil e reflexões sobre o fazer pedagógico. 2010. Disponível em: www.unicap.br/ Acesso em 25/10/16.

_____ A reinvenção da alfabetização. 2003. Belo Horizonte. Editora Dimensão.

AS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ELEMENTOS NATURAIS

CAMILA IZABEL GONÇALEZ HEMMEL

RESUMO

Esta pesquisa bibliográfica teve como objetivo mostrar como a arte na Educação Infantil pode ser um instrumento de aprendizagem. Em muitas situações vivenciadas na Educação Infantil a arte é apresentada e neste artigo buscou-se no estudo dos autores que darão alicerce às referências como estas experiências são apresentadas e como ao ser utilizado de maneira significativa, criam-se possibilidades de ações pedagógicas essenciais para o desenvolvimento infantil. Por fim, conclui-se com o trabalho de exploração da arte através dos elementos naturais por meio de experiências sensoriais, como exemplo utilização de materiais não estruturados realizado na Rede Municipal de São Paulo, desperta uma nova forma de vivenciar esta linguagem e leva à aprendizagem. Mostra-se que o campo de experiência artístico e o brincar estão juntos e as crianças superam expectativas e apendem de forma lúdica. A partir deste estudo, constatou-se que o professor precisa realizar suas propostas de acordo o centro de interesses das crianças, transformando-os em protagonistas de sua história, a partir do brincar e do lúdico. Trabalhar os quatro elementos da natureza permite que a criança amplie seus repertórios, vivências e experiências naturais, enriquecendo o universo, exercitando os seus direitos e estabelecendo contato com os campos de experiência.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Aprendizagem. Elementos naturais.

ABSTRAT

This bibliographical research aimed to show how art in Early Childhood Education can be a learning instrument. In many situations experienced in Early Childhood Education, art is presented and in this article we sought to study the authors who will provide the basis for references to how these experiences are presented and how, when used in a meaningful way, it creates possibilities for essential pedagogical actions for the child development. Finally, it concludes with the work of exploring art through natural elements through sensory experiences, such as the use of unstructured materials carried out in the Municipal Network of São Paulo, awakening a new way of experiencing this language and leading to learning. It is shown that the field of artistic experience and playing are together and children exceed expectations and learn in a playful way. From this study, it was found that the teacher needs to carry out his proposals according to the children's center of interest, transforming them into protagonists of their story, based on playing and entertainment. Working with the four elements of nature allows children to expand their repertoires, experiences and natural experiences, enriching the universe, exercising their rights and establishing contact with fields of experience.

KEYWORDS: Art. Learning. Natural elements.

INTRODUÇÃO

Este artigo cujo tema mostraas experiencias que podem ser promovidas na Educação Infantil adotou como objeto de estudo a Arte para crianças de 0 a 5 anos. Os principais motivos para a presente elaboração dessa pesquisa foi trazer a importância deste campo de experiência de forma lúdica no desenvolvimento da criança, contribuição da arte para a aprendizagem Educação Infantil, compartilhar experiências e informações, apontar caminhos e possibilidades com arte e os elementos naturais e estimular que cada educador junto às crianças percorra um caminho significativo e verdadeiro.

O artigo é relevante, pois por meio das experiências desenvolvidas com crianças e bebês. Objetivou-se com esse projeto apresentar como propor a arte e os elementos naturais podem ser objeto na aprendizagem.

Para que essa pesquisa pudesse ser desenvolvida pensa-se na prática pedagógica para desenvolver nas crianças de maneira de brincar com arte. Adotou-se como hipótese que a arte é uma das maneiras mais divertida e prazerosa para a aprendizagem da criança.

A metodologia utilizada na elaboração da pesquisa foi a pesquisa bibliográfica e amostra de experiência da arte e os elementos da natureza. Dentre os principais instrumentos indicados citam-se: artigos técnicos, livros, entrevistas, monografias, observação de campo, foram os principais instrumentos utilizados para a coleta de dados, Os principais referenciais utilizados para dar embasamentos teóricos foram: Arroyo (2008), Bossa (2000), Brito (2003), Pillotto (2000), Akoschky (2001) e Weigel (1988), Currículo da Cidade de São Paulo (1999).

A CRIANÇA E A ARTE

O espaço da Educação Infantil ainda possui o brincar , onde crianças brincam,

imaginam e inventam possibilidades, aprendendo e experimentando o mundo. Muitas infâncias existem dentro e lugares diferentes, vivências e culturas distintas, experiências múltiplas, raízes peculiares ou não, contextos sociais diversos, que ecoam pelo mundo afora, mas que muitas vezes se encontram num lugar comum: a escola infantil.

Percebe-se que um dos maiores desafios da infancia se configura em olhar para este espaço, culturas, identidades, significados e configurações de sujeitos que trazem na sua existência toda formação histórico cultural do seu tempo e espaço e promover e ampliar as propostas pedagógicas para a infância que respeitam, ouvem , valorizam, fortalecem e protagonizam todas estas crianças, considerando a sua integralidade enquanto sujeito. Para que as crianças possam ser protagonistas onde estão inseridas, pois constroem o conhecimento e criam formas de investigar o mundo.

Ao interrogar o mundo, a vida, os adultos e o currículo elas influenciam e produzem transformações no cenário social, político e cultural. Assim, as experiencias artíticas devem configurar-se no lugar para ser criança em sua integralidade, considerando:

Que as crianças têm do direito ao lúdico, á imaginação, á criação, ao acolhimento, á curiosidade, á brincadeira, á democracia, á proteção, á saúde, á liberdade, á confiança, ao respeito, á dignidade, á convivência, e a interação com seus pares para a produção de culturas infantis e com os adultos, quando o cuidar e o educar são dimensões presentes e indissociáveis em todos os momentos do cotidiano das unidades educacionais. (São Paulo, SME. Orientação Normativa nº 01/13 p. 12).

Com as experiencias artísticas, as crianças tem a possibilidade de expressarem na interação entre eles, sentimentos e vontades, além de construírem sua identidade e a autonomia, descobrindo o mundo usando suas imaginações através das experiências vividas.

Essas experiências vividas são produzidas nas experiencias artisticas, nos valores partilhados e negociados com outras crianças, nos seus interesses e interações. São por meio das interações que acontecem nas aulas de Arte que a aprendizagem ocorre. Pretende-se mostrar como a arte está inserida nessas interações e as facilitam.

Na Educação Infantil o incentivo a criatividade de forma intuitiva onde as crianças conhecem as expressoes artísticas e aprende por meio das atividades planejadas pelos professores.

O professor pode levar à criança a conhecer novas culturas, trabalhar ritmos, artistas plasticos comteporaneos e facilitar a integração e a inclusão social, sendo tudo de maneira criativa lúdica, principalmente ao apresentar possibilidades de movimentos, onde crianças nessa faixa etária apreciam e se envolvem com mais facilidade nessas atividades propostas.

De acordo com CAMPBELL (2000, p. 134) “A Arte pode tornar-se uma parte importante de qualquer ambiente educacional”. Portanto, seu uso na educação infantil será uma contribuição no processo de aprendizagem para desenvolver na criança experiências desafiadora.

A arte pode desenvolver a concentração, aumentar a atenção e a criatividade. Muitos são os benefícios, principalmente para o desenvolvimento das habilidades, como por exemplo, leitura, escrita e na matemática.

Ao relizar as experiencias artísticas propostas as crianças internalizam conhecimentos sobre a memorização de cores, letras e palavras preparando para o uso convencional da escrita e leitura.

Com crianças a arte pode facilitar a empatia e criar vinculos, por meio dos gestos e movimentos. Conforme o Referencial Curricular (BRASIL, MEC, 1998), em linhas gerais, é objetivo da arte na Educação Infantil, o trabalho com as diferentes linguagens que esta traz pode se organizar de forma que as crianças desenvolvam as seguintes habilidades: apreciar, perceber e discriminar eventos históricos diversos, fontes de diversos artistas, produções, brincarem com as cores, imitar, inventar e reproduzir criações artísticas.

Para esta fase, os objetivos estabelecidos para a faixa etária de seis a onze anos deverá ser aprofundados e ampliados, garantindo-se, ainda oportunidades para que as crianças sejam capazes de explorar e identificar elementos dos diferentes elementos artísticos utilizada como expressão e interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo e ainda perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de composições e interpretações como a teatro e a música.

OS ESPAÇOS NA EDUCAÇÂO INFANTIL

As unidades de Educação Infantil já possuem espaço para brincá-lo, briinquedotecas, parques, cantinhos temáticos. Todos esses espaços podem ser usados para desenvolvê-la habilidades artísticas

Estes espaços podem ser usados para as experiências onde as crianças podem vivenciar. Pensando-se em uma concepção de uma educação integral, onde se aproxima as crianças pequenas á arte e se oferece possibilidades para que explorem sons, ritmos, melodias, contaçao de histórias, apresenta-

ções teatrais, e vivencias com obras de artistas de diversas épocas e assim, fazer parte da rotina e brincadeiras na escola.

Os objetos tem o objetivo de provocar a curiosidade das crianças e possibilitar a experiências artísticas, segundo Akoschky (2001).

Assim, usando a criatividade e materiais simples, é possível criar um ambiente cheio de possibilidades para as crianças brincarem com arte sozinha ou em grupo.

b) Desenvolver o prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento;

c) Oportunizar a diversão às crianças através de objetos sonoros;

d) Efetivar ações de interação;

E) Contribuir para o desenvolvimento da criatividade;

g) Ouvir, perceber e discriminar diferentes sons;

h) Brincar com diferentes materiais de largo alcance;

Os objetos e obras produzidos pelas crianças poderão ser incorporados no espaço escolar. Construir e brincar com as experiências artísticas incentiva a imaginação nas crianças.

Outros materiais podem ser são os potinhos de iogurte e tampinhas de refrigerante, transformando uma escultura, que surge é diferentes apresentações. Linhas, retalhos, lápis, giz, cravão, tintas naturais se transformam nas mãos das crianças onde pode perceber as figuras apresentam o trabalho realizado e mediado pelas professoras junto às crianças se torna muito significativo, pois as crianças utilizam a criatividade e com materiais simples é possível criar muitas possibilidades para se utilizar das experiências artísticas.

A ARTE E ASEXPERIENCIAS DE APRENDIZAGEM

Vê-se como nas EMEIs E CEIs as experiências artísticas são utilizadas para incentivar a criatividade de forma intuitiva onde as crianças conhecem e aprende por meio de atividades planejadas pelos professores. Assim as intenções partem da escuta da criança e alimentam a aprendizagem.

A arte integra as dimensões emocionais, físicas e cognitivas, possibilitando criar um ambiente emocional positivo que propicia para a aprendizagem.

Portanto, as experiencias artíticas contribuem para desenvolver na criança experiências desafiadoras para superar dificuldades. Será mais um instrumento de facilitação da aprendizagem. Teatro, Música, Literatura, Artes Visuais todas essas experiências podem ser desenvolvidas com as crianças tendo o professor como mediador.

Ao apreciar uma obra, ao cantar e dançar a criança desenvolve a capacidade de concentrar, aumentar a atenção e melhorar os níveis de energia física, pois existem cantigas que estimulam tais ações.

Segundo BOSSA (2000), o professor poderá criar um espaço de aprendizagem por meio experiências artísticas, brincadeira musica, letras de canções infantis, com adaptação teatrais trabalham elementos estéticos no desenvolvimento de experiências com as crianças.

As experiencias artíticas auxiliam o desenvolvimento aspectos como: habilidade corporal ritmadas com movimentos desenvolve o conhecimento do corpo a lateralidade, percepção auditiva, ao conhecer e identificar os diferentes ritmos e sons, orientação espacial ao correr, pular, se esconder, orientação temporal, o momento de saber quando parar e recomeçar, socialização, integração, interação, pois muitas cantigas e musicas são realizadas em rodas e grupos, a música e a dança também são movimentos artísticos.

O teatro facilita a integração intra/interpessoal, e desbloqueia as emoções, contribuindo para o desenvolvimento do sujeito e sua interação com o meio em que está inserido. A criança que brinca, aprende a compartilhar e seguir regras. Teatro também é arte.

Durante toda pesquisa percebe-se que as experiencias artísticas a Educação Infantil é o lugar onde as crianças vivenciam experiências significativas, a beleza das descobertas, das aprendizagens, das interações com o outro e com o mundo, do movimento, do brincar, da fala e da escuta qualificada vivida pelas crianças.

Além disso, é o lugar da infância do respeito às multiplicidades e singularidades, e principalmente do respeito e consideração aos contextos sociais, históricos e culturais de cada um, configurando a existências de múltiplas infâncias e de várias formas de ser criança. Trouxe-se o tema arte porque auxiliam a aprendizagem e o relacionamento, as interações das crianças na escola.

Para que a arte possa promover a aprendizagem é preciso criar mecanismo para utiliza-la em suas diferentes representações, para isso é preciso ter definidos os objetivos e saber escolher quais são as atividades mais adequadas por faixa etária para a aprendizagem da criança e a formação e conhecimentos são necessários. Os professores podem usar arte para auxiliar as crian-

ças em suas descobertas e aprendizagens.

AS EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS E OS ELEMENTOS DA NATUREZA

A arte como linguagem precisa ser explorada nas unidades de Educação Infantil, a fim de proporcionar às crianças o prazer de descobrir e inventar.

As unidades escolares podem com seus professoresde Arte se empenharem e transformarem suas intenções didáticas, buscando compreender e ressignificar o trabalho desenvolvido com as crianças.

Desta forma, acredita-se que as propostas desenvolvidas com elementos naturais acrescentam maiores desafios para as crianças, incentivando-as a compreender melhor todo o mundo que as envolvem. As experiências das professoras cm a linguagem artística para as crianças proporciona momentos de reflexão, e aprimoramento, uma vez que as faz compreender que a pode ser criada e recriada pelas crianças, ou seja, entendem como o exercício da escuta e a descoberta e construção de possibilidades diversas.

Ao brincar com os elementos da natureza as crianças abrem um leque de caminhos para a imaginação. Alcançam os sentidos escondidos, por meio de suas produções materiais, gestuais e narrativas. Esculturas com gelo, folha se galhos, terra, trazem os elementos naturais como um potente objeto de construção e aprendizagem.

Uma criança ao brincar de fazer castelo com argila estará trabalhando terra e agua esculpindo. Utilizar folhas para representarem asas de borboletas enquanto ouve uma poesia desperta o imaginário infantil.

Esses materiais podem ser conhecidos ou não pelas crianças. Ainda, de acordo com Barbieri,

Todos os lugares são lugares de aprender. Cidades, florestas, quintais, territórios a serem investigados, com árvores, rios, clareiras, praças e praias. A natureza é um manancial de possibilidades para a formação estética, não só para as crianças, como para todos os seres humanos (2012, p.115).

Ao desenvolver experiências artísticas com as crianças, devem estar atentos ao que elas demonstram curiosidade e ter um olhar sensível para perceber o centro de interesse delas.

O professor deve ter nas intenções de suas práticas pedagógicas a escuta e perceber o centro de interesse da criança, levando em consideração suas vivências e contextos, e baseando- se nas leis que regem seu fazer.

A partir desse campo de experiências, podemos refletir selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto de práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.

Para esse momento, percebe-se a necessidade de desenvolver uma escuta atenta e proporcionar a exploração dos elementos da natureza, a partir de possibilidades, de brincadeiras, de leis que ampliam o olhar do professor, criando ambientes coo cantinhos possíveis que possibilite um trabalho contínuo.

Brincar com vento e construir objetos que demostrem como o vento pode ser sentido, colher flores para enfeitar representações de paisagem tendo certo artista como referencia são maneira de incluir a natureza e arte.

De acordo com os Kishick (2019), as forças mais profundas que vivem no íntimo da criança só podem ser tocadas e avivadas pelo brinquedo mais sadio do mundo: o brinquedo chamado natureza. Partindo dessa perspectiva, as propostas a serem desenvolvidas devem visar a auxiliar no desenvolvimento das crianças de modo significativo, explorando os ambientes da escola, pois.

Cada escola nos traz diferentes possibilidades. [...] A materialidade está sempre por ser inventada, retomada, investigada. Ela depende de conseguirmos olhar em volta e perceber como podemos usar materiais, substâncias e objetos inusitados (BARBIERI, 2012, p.72).

Em muitas escolas infantis os espaços permitem estas vivencias, já existem vários elementos da natureza, percebe-se o encantamento que as crianças têm com os elementos naturais e assim ve-se a importância de enraizá-los nos ambientes que nos cercam. Se este ambiente não existe o professor pode proporcionar cantos com esses elementos ou mesmo propor dentro da unidade um ateliê com diversos materiais e assim possiblitar ás crianças vivências artistícas significativas.

Devemos pensar nas experiencias artísticas pode ser desenvolvido nos espaços naturais o que existem dentro das unidades escolares. O professor pode aproveitar destes espaços naturais e trazertodos os maeriais primitivos como ja foi dito: agua, terra, areia, folhas secas e plantas. Quanto ascriança da Educação Infantil tem odireito de participar na construção dos ambientes onde serão propostas as experiencias . Umasimples colgem de folhas naturais

CONCLUSÃO

Considerando a importância da arte, na busca por uma educação igualitária, onde

todo momento a criança brinca e aprende de um jeito prazeroso, criativo, despertando nela a vontade e desejo fazer.

A arte vem contribuir no desenvolvimento, aprendizagem e no relacionamento da cultura da criança, para que a mesma tenha prazer em aprender.

A linguagem artística conduzem as crianças para a ampliação de sua sensibilidade e capacidade de lidar com sons, ritmos, melodias, cores, formas gestos e falas, facilitando assim a aprendizagem, através das atividades lúdicas que propiciem um ambiente que favoreça a aquisição da autonomia e aprendizagem.

Para tanto esta linguagem deve ser valorizada socialmente em um processo dinâmico e criativo através das vivencias cotidianas. Assim, o estudo permitiu compreender que o a Arte como objeto lúdico e significativo para a criança poder conhecer, compreender e construir seus conhecimentos, ser capaz de exercer sua cidadania com autonomia e competência, obtendo assim, uma aprendizagem significativa e que a grande qualidade, esta em possibilitar o contato com as diversas experiências principalmente os quatro elementos naturais elementos naturais.

As experiências artísticas e a conduta do professor são essenciais em todo o processo de aprendizagem, para que o conhecimento possa fluir, e as crianças possam olhar e apreciar, ouvir e cantar.

Constata-se então que o professor necessita ter intencionalidade pedagógica para realizar experiencias no campo artístico, saber ouvir e conhecer os interesses das crianças para envolvê-las nas suas propostas, transformando-as em protagonistas de seus conhecimentos.

É preciso estar com o olhar e a escuta atentos , observando, estudando, preparando as propostas, integrando- as ao meio e ao contexto em que vivemos, explorando a Arte e as experiencias que ela proposrciona ás crianças com elementos da natureza, com liberdade e autonomia.

As experiências artíticas na Educação Infantil como foi percebido é importante na vida da criança, e por isso os professores devem pensar em como transformar a infância e também como transformar em uma grande brincadeira à exploração dos elementos naturais os relacionado com as experiencias artisticas.

8. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A experiência de aprender na Educação Infantil. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Orgs.). Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: Perspectivas Políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 111–118. Disponível em: <http://editora. pucrs.br/Ebooks/Pdf/978-85-397-0663-1.pdf>. Acesso em: 8 out. 2023.

ARROYO, Miguel G. Educandos e Educadores: seus direitos e o currículo. In: Indagações sobre o currículo. Brasília: MEC/SEB, 2008.

BARBIERI, Stela. Interações: Onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para infantil. Vol.3. Brasília; MEC/SEF, 1998.

CAMPBELL, L.; CAMPBELL, B.; DICKINSON, D. Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas: inteligências múltiplas na sala de aula. Tradução: Magda França Lopes. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PILLOTTO, Silvia S.D. A trajetória histórica das abordagens do ensino e aprendizagem da arte no contexto atual. Revista Univille, V.5, n.1, abr., 2000.

PIORSKI, Gandhy. Brinquedos de chão: A natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Editora Petrópolis, 2016.

SÃO PAULO (SP). Diretoria de Orientação Técnica. Orientação normativa nº 01: Avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares – Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / DOT, 2014.

MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CÁTIA BORGES DA ROCHA

RESUMO:

Este estudo visou explorar a inserção da música no cotidiano escolar da educação infantil, reconhecendo seu potencial como ferramenta pedagógica no desenvolvimento integral das crianças. A pesquisa teve como objetivo geral analisar os impactos da presença da música na aprendizagem e socialização nesse contexto. Utilizou-se uma abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica e análise de práticas em ambientes educacionais. Durante a revisão bibliográfica, destacou-se a importância da música no estímulo cognitivo, emocional e social das crianças. Os resultados encontrados indicaram uma melhoria na participação ativa das crianças, uma transição mais suave entre atividades e um ambiente mais colaborativo. Concluiu-se que a música não apenas enriquece o ambiente escolar, mas também se revela como uma linguagem educacional valiosa. A inserção consciente da música na educação infantil promoveu uma experiência de aprendizagem mais rica e envolvente, evidenciando a música como uma melodia essencial no desenvolvimento integral das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Música; Educação Infantil; Desenvolvimento.

1 INTRODUÇÃO

A presença da música na educação infantil é uma temática que ganha relevância e destaque na contemporaneidade educacional. A musicalização nessa fase inicial da vida escolar não se trata apenas de uma atividade recreativa, mas de um elemento pedagógico com impactos significativos no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Este artigo busca explorar a importância da música na educação infantil, examinando como sua inclusão no ambiente escolar pode enriquecer o processo de aprendizagem e contribuir para o desenvolvimento integral dos pequenos aprendizes.

Diante desse cenário, a problemática que motiva esta pesquisa é: Como a incorporação da música na educação infantil pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças? Compreender os benefícios específicos dessa prática torna-se essencial para embasar as práticas pedagógicas e promover uma abordagem mais holística no processo educacional.

O objetivo geral deste estudo é analisar o impacto da presença da música na educação infantil, investigando como essa prática pode influenciar o desenvolvimento global das crianças nessa fase inicial da educação. Os objetivos específicos pretendem identificar os benefícios cognitivos associados à exposição e participação em atividades musicais na educação infantil, avaliar o papel da música no desenvolvimento emocional das crianças, explorando suas expressões e conexões afetivas e investigar como a prática musical contribui para a socialização e interação entre as crianças na educação infantil.

A metodologia desta pesquisa consistirá em uma revisão bibliográfica abrangente, abarcando estudos científicos, livros, artigos especializados e materiais educacionais relacionados à música na educação infantil. Essa abordagem metodológica visa fornecer uma visão abrangente e embasada sobre o tema, consolidando as evidências existentes e fornecendo insights valiosos para a prática educacional.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A importância fundamental da etapa da Educação Infantil

A etapa da Educação Infantil, muitas vezes denominada como a fase inicial da jornada educacional, desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral da criança. Longe de ser um mero período de transição para o ensino fundamental, essa fase representa um alicerce essencial para a construção de habilidades cognitivas, emocionais e sociais que moldarão o futuro acadêmico e pessoal dos indivíduos.

De acordo com Barbosa et al. (2015), a Educação Infantil é um ambiente propício para o estímulo cognitivo e aquisição de habilidades fundamentais. Nessa fase, as crianças são naturalmente curiosas e receptivas à aprendizagem. Ao oferecer um ambiente rico em estímulos, brincadeiras e atividades direcionadas, os educadores têm a oportunidade de cultivar o gosto pela descoberta, estimulando habilidades como a linguagem, a coordenação motora e o raciocínio lógico.

Delgado et al. (2019) explica que a Educação Infantil desempenha um papel decisivo no desenvolvimento socioemocional. É nesse ambiente que as crianças começam a compreender a si mesmas e aos outros, aprendem a expressar emoções de maneira saudável e a desenvolver habilidades sociais. As interações no contexto escolar proporcionam uma base sólida para a construção de relacionamentos interpessoais e a compreensão da importância da empatia e da colaboração.

Para Fernandes e Goulart (2021) a socialização desempenha, portanto, um papel crucial na Educação Infantil. É nesse espaço que as crianças começam a aprender as normas sociais, a compartilhar e a respeitar as diferenças. A interação com os colegas e a mediação dos educadores ajudam a construir uma base sólida para o desenvolvimento de habilidades sociais, essenciais para a vida em sociedade.

Os autores também apontam que o aspecto lúdico da Educação Infantil não deve ser subestimado. O brincar é uma ferramenta essencial para o aprendizado nessa fase, proporcionando um meio de exploração, experimentação e expressão. Brincadeiras estruturadas e não estruturadas desempenham um papel fundamental na construção da autoestima, na criatividade e na autonomia das crianças. Além disso, é na Educação Infantil que se inicia a formação de hábitos e atitudes positivas em relação à escola e ao aprendizado. Um ambiente acolhedor, estimulante e seguro contribui para a construção de uma mentalidade positiva em relação à educação, estabelecendo as bases para um percurso acadêmico bem-sucedido.

A etapa da Educação Infantil não é apenas um ponto de partida, mas um período fundamental que influencia diretamente a formação da criança. É nesse momento que se lançam as bases para o desenvolvimento integral, proporcionando não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também cultivando as habilidades socioemocionais e atitudes positivas em relação à aprendizagem. Portanto, investir na qualidade dessa etapa é investir no futuro, construindo alicerces sólidos para o percurso educacional e para a vida das crianças (Moura; Coutinho, 2023).

2.2 A influência transformadora da música na Educação Infantil

A presença da música na Educação Infantil transcende a mera atividade recreativa, revelando-se como uma ferramenta pedagógica potente com impactos profundos no desenvolvimento global das crianças nessa fase inicial da educação. Ao explorar os sons, ritmos e expressões musicais, as crianças não apenas participam de uma experiência estética, mas também embarcam em um processo de desenvolvimento cognitivo, emocional e social que molda a base de suas trajetórias educacionais (Barros; Silva, 2019).

O impacto da música na cognição infantil é notável. Estudos têm demonstrado que a exposição à música desde os primeiros anos de vida estimula áreas cerebrais associadas à linguagem, memória e habilidades matemáticas. A musicalização na educação infantil não apenas enriquece o repertório sensorial das crianças, mas também promove o desenvolvimento da percepção auditiva e da coordenação motora, habilidades fundamentais para a alfabetização e a aprendizagem formal (Costa, 2020).

Além dos benefícios cognitivos, a música desempenha um papel crucial no desenvolvimento emocional das crianças. A expressão musical permite que os pequenos comuniquem e compreendam emoções de maneiras singulares. Cantar, dançar e experimentar diferentes ritmos oferecem um canal para a expressão emocional, promovendo a autoconsciência e a regulação emocional. A música, assim, torna-se uma linguagem universal que transcende as barreiras linguísticas e proporciona um meio seguro para que as crianças explorem e compreendam o mundo ao seu redor (Freire, 2020).

O impacto social da música na educação infantil não deve ser subestimado. Participar de atividades musicais em grupo promove a colaboração, a comunicação e a coesão social. Cantar em coro, tocar instrumentos simples ou criar ritmos em conjunto são experiências que estimulam a interação entre as crianças, promovendo o espírito de equipe e construindo as bases para relações sociais saudáveis (Gonçalves; Costa, 2021).

A inclusão da música na educação infantil, portanto, vai muito além da mera apreciação artística. Ela se torna uma ferramenta pedagógica holística que abraça o desenvolvimento integral das crianças. Os educadores desempenham um papel fundamental ao reconhecerem e incorporarem atividades musicais em suas práticas, proporcionando um ambiente enriquecido que estimula a curiosidade, a expressão e a construção de habilidades fundamentais para o aprendizado contínuo (Santos, 2022).

De acordo com Barros e Silva (2019) a música na educação infantil não é apenas uma melodia agradável, mas uma sinfonia de aprendizado que ressoa nos aspectos cognitivos, emocionais e sociais das crianças. Ao cultivar esse ambiente melódico, as instituições educacionais não apenas enriquecem o presente das crianças, mas também plantam as sementes para um futuro de descobertas e realizações. A música, afinal, é mais do que uma nota no pentagrama da educação; é a harmonia que dá ritmo à jornada educacional das crianças.

2.3. Os benefícios cognitivos da exposição e participação em atividades musicais na Educação Infantil

A incorporação de atividades musicais na Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo das crianças, proporcionando uma gama rica de benefícios que vão além da mera apreciação sonora. Essa prática não apenas enriquece o repertório sensorial dos peque-

nos, mas também desencadeia uma série de processos cognitivos que contribuem significativamente para seu crescimento intelectual (Barros; Silva, 2019).

Um dos benefícios mais destacados é a estimulação da linguagem e da comunicação. A exposição regular a diferentes ritmos, melodias e letras de músicas promove a familiarização com estruturas linguísticas, enriquecendo o vocabulário das crianças. Ao participar de canções e rimas, elas desenvolvem habilidades de pronúncia, entonação e compreensão auditiva, constituindo uma base sólida para futuras habilidades linguísticas (Oliveira; Lopes; Oliveira, 2020).

A música na Educação Infantil, de acordo com Ferreira (2014) também está associada ao desenvolvimento da memória e da atenção. A aprendizagem de letras, ritmos e movimentos coreografados requer a ativação e fortalecimento da memória de curto prazo. Além disso, a prática de acompanhar uma melodia ou seguir instruções musicais estimula a atenção concentrada, auxiliando as crianças a desenvolverem habilidades essenciais para o aprendizado acadêmico.

A coordenação motora é outra área enriquecida por atividades musicais. Dançar, tocar instrumentos de percussão simples ou até mesmo realizar gestos coordenados com a música demanda a sincronização entre movimentos corporais e estímulos sonoros. Essa integração sensorial não apenas promove a coordenação motora fina e grossa, mas também contribui para o desenvolvimento do equilíbrio e da consciência espacial (Lima; Sant'anna, 2014).

De acordo com os autores, a música na Educação Infantil pode ser uma aliada valiosa no estímulo à criatividade e ao pensamento abstrato. A improvisação musical, o canto livre e a exploração de diferentes sons incentivam as crianças a expressarem-se de maneira única, promovendo o desenvolvimento de habilidades criativas e a capacidade de pensar fora dos padrões convencionais.

Não menos relevante é a influência da música na regulação emocional. Canções que expressam diferentes emoções proporcionam às crianças uma oportunidade segura de explorar e compreender seus próprios sentimentos. A música, portanto, não apenas reflete as emoções, mas também atua como uma ferramenta terapêutica que auxilia na gestão das emoções, promovendo um ambiente emocionalmente saudável (Lorentz, 2015).

Os benefícios associados à exposição e participação em atividades musicais na Educação Infantil são vastos e multifacetados. Ao proporcionar um ambiente musical enriquecedor, os educadores não apenas alimentam o gosto pela arte, mas também cultivam habilidades cognitivas essenciais que se traduzirão em um alicerce sólido para o aprendizado futuro. A música, assim, torna-se não apenas uma melodia agradável, mas uma sinfonia de crescimento cognitivo na jornada educacional das crianças (Ferreira, 2014).

2.4 O papel transformador da música no desenvolvimento emocional das crianças

A música, com sua capacidade única de evocar emoções e criar conexões afetivas, desempenha um papel transcendental no desenvolvimento emocional das crianças na educação infantil. A melodia, harmonia e ritmo proporcionam uma linguagem sensorial que vai além das palavras, permitindo às crianças explorarem e expressarem uma gama diversificada de emoções de maneira segura e catártica (Richter; Lino,2014).

Um dos aspectos mais marcantes é a capacidade da música de expressar emoções complexas. Seja em canções alegres que incitam sorrisos e danças, ou em melodias suaves que acolhem momentos de contemplação, a música oferece um canal expressivo que transcende as limitações da linguagem verbal. Para as crianças que ainda estão desenvolvendo suas habilidades linguísticas, a música torna-se uma ferramenta poderosa para comunicar e compreender emoções de maneira intuitiva (Freire, 2018).

A participação em atividades musicais, como cantar em coro ou tocar instrumentos simples, permite que as crianças explorem suas próprias expressões emocionais. Ao criar, interpretar ou simplesmente ouvir música, elas têm a oportunidade de experimentar e externalizar sentimentos de alegria, tristeza, excitação e calma. Essa exploração sensorial não apenas enriquece seu mundo emocional, mas também promove uma autoconsciência crucial para o desenvolvimento emocional saudável (Delgado et al., 2019).

A música também atua como uma ponte para conexões afetivas e sociais. Cantar em grupo, compartilhar canções tradicionais ou até mesmo criar músicas juntos fortalece os laços entre as crianças. Essa experiência coletiva não só promove a colaboração e o trabalho em equipe, mas também cria um ambiente emocionalmente seguro onde as crianças podem expressar-se livremente, criando laços de amizade e compreensão mútua (Moura; Coutinho, 2023).

Ao explorar diferentes estilos musicais e narrativas emocionais, as crianças aprendem a identificar e nomear emoções. A música serve como uma ferramenta educacional eficaz para ensinar vocabulário emocional, permitindo que as crianças articulem e compreendam suas próprias experiências emocionais. Esse desenvolvimento linguís-

tico emocional é crucial para a construção de habilidades de comunicação e para a capacidade de lidar com as complexidades do mundo emocional (Freitas, 2016).

Além disso, a música na educação infantil atua como uma forma de regulação emocional. Melodias suaves podem acalmar, enquanto ritmos animados podem energizar. A música torna-se uma ferramenta valiosa para as crianças aprenderem a gerenciar seus próprios estados emocionais, promovendo o equilíbrio e o bem-estar emocional (Lorentz, 2015).

.O papel da música no desenvolvimento emocional das crianças na educação infantil é fundamental. Ela não apenas proporciona um meio expressivo e terapêutico, mas também cria um terreno fértil para o florescimento das conexões afetivas e sociais. Ao oferecer uma linguagem universal para a expressão emocional, a música se revela como uma aliada preciosa na jornada de crescimento emocional das crianças, proporcionando um alicerce sólido para a compreensão e vivência plena das complexidades do mundo emocional (Santos, 2022).

2.5 A contribuição da prática musical na socialização das crianças na Educação Infantil

A prática musical na Educação Infantil emerge como uma poderosa ferramenta para promover a socialização e interação entre as crianças. Além dos benefícios evidentes para o desenvolvimento, a música cria um ambiente colaborativo, onde os pequenos aprendizes não apenas compartilham sons, ritmos e melodias, mas também constroem laços sociais fundamentais para o seu crescimento emocional e social.

A participação em atividades musicais coletivas, como corais infantis ou a execução de instrumentos simples, promove um senso de pertencimento a um grupo. A música, por natureza, é uma experiência coletiva, e as crianças, ao participarem ativamente, aprendem a valorizar a contribuição individual para a harmonia do grupo. Essa vivência compartilhada cria um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades sociais cruciais (Fazan; Faria, 2014).

A colaboração e a cooperação tornam-se elementos centrais durante atividades musicais em grupo. A sincronia necessária para tocar em conjunto ou cantar harmoniosamente requer que as crianças estejam atentas umas às outras, promovendo a comunicação não verbal e a compreensão mútua. Ao trabalharem juntas para alcançar um objetivo comum, as crianças aprendem a importância da colaboração, construindo uma base sólida para as habilidades interpessoais futuras (Nunes; Mello, 2014).

Além disso, a música oferece um terreno seguro para a expressão emocional e a construção de empatia. Ao compartilharem experiências musicais, as crianças têm a oportunidade de expressar suas emoções por meio da melodia e da letra. Isso não apenas as ajuda a entender e lidar com suas próprias emoções, mas também cria um ambiente onde a empatia floresce naturalmente. A música se torna uma linguagem emocional compartilhada, construindo pontes entre as experiências individuais das crianças (Ilari; Broock, 2017).

A prática musical na educação infantil também fomenta a autoestima e a confiança. O aplauso mútuo e o reconhecimento durante as performances fortalecem a autoimagem positiva das crianças, encorajando-as a compartilhar suas habilidades musicais com os colegas. Esse ciclo de apoio mútuo contribui para um ambiente onde todas as contribuições são valorizadas, independentemente do nível de habilidade (Barros; Silva, 2019).

A música, como um veículo de comunicação não verbal, transcende barreiras linguísticas, permitindo a interação entre crianças de diferentes origens culturais e linguísticas. Ao compartilharem canções, danças e ritmos de diversas culturas, as crianças aprendem sobre a riqueza da diversidade e desenvolvem uma apreciação pela pluralidade de experiências (Ferreira, 2014).

A prática musical na Educação Infantil vai além de uma atividade recreativa; é uma ponte para a socialização e interação saudáveis entre as crianças. Ao criar um ambiente onde a colaboração, a expressão emocional e a compreensão mútua florescem, a música se revela como uma aliada poderosa na construção das habilidades sociais fundamentais para a vida. A harmonia não está apenas nas notas musicais, mas também nas relações construídas e nos laços de amizade formados durante essa jornada musical na infância (Lorentz, 2015).

2.6 O professor e a inserção da música no cotidiano escolar

No contexto da Educação Infantil, a música não é apenas uma forma de entretenimento, mas uma poderosa ferramenta pedagógica capaz de enriquecer o ambiente escolar e contribuir para o desenvolvimento integral das crianças. O papel do professor de educação infantil é crucial na inserção da música no cotidiano escolar, transformando-a em uma aliada no processo de aprendizagem e socialização (Oliveira et al., 2020).

É essencial que o professor reconheça a música como um recurso pedagógico valioso e compreenda seus benefícios para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. A partir desse entendi-

mento, o professor pode integrar a música de maneira orgânica e significativa em diversas atividades diárias. Uma estratégia eficaz é incorporar canções temáticas nas rotinas diárias. Utilizar músicas relacionadas às atividades, como canções de boas-vindas, de arrumação ou de transição entre as atividades, cria um ambiente mais dinâmico e envolvente. Essas músicas não apenas estruturam o dia escolar, mas também estimulam a participação ativa das crianças, tornando as transições mais suaves e prazerosas (Rodrigues, 2016).

Além disso, o professor pode explorar a música como suporte para conteúdos pedagógicos. Utilizar canções que abordem temas específicos, como números, letras, cores e formas, transforma conceitos acadêmicos em experiências lúdicas e memoráveis. Associar movimentos corporais ou gestos às músicas potencializa a aprendizagem, proporcionando uma abordagem multissensorial (Batista, 2013).

Incentivar a participação ativa das crianças na criação de músicas e letras também é uma estratégia eficaz. Essa prática não apenas estimula a criatividade, mas também promove a expressão individual e a construção de vínculos afetivos entre os pequenos. A criação colaborativa de músicas pode ser incorporada em projetos pedagógicos, proporcionando às crianças a oportunidade de aplicar e consolidar os conhecimentos adquiridos de maneira criativa (Carvalho; Borba, 2018).

Outro aspecto relevante de acordo com os autores, é a exploração de instrumentos musicais simples na sala de aula. Introduzir instrumentos como chocalhos, tambores, pandeiros ou até mesmo criar instrumentos caseiros permite que as crianças experimentem diferentes texturas sonoras, desenvolvam habilidades motoras finas e explorem a relação entre movimento e som (Pinto; Nunes, 2017).

A criação de um ambiente musicalmente enriquecido também envolve a escolha criteriosa de músicas que promovam valores como respeito, cooperação e empatia. Letras que abordem temas sociais e éticos contribuem para a formação de cidadãos conscientes e solidários desde a infância. O professor de educação infantil desempenha um papel central na inserção da música no cotidiano escolar. Ao reconhecer o potencial pedagógico da música, o educador pode transformar o ambiente da sala de aula em um palco de aprendizagem vibrante e envolvente. A música não apenas amplia as possibilidades de expressão das crianças, mas também fortalece os laços sociais, tornando a jornada educacional na educação infantil uma experiência harmoniosa e enriquecedora (Batista, 2013).

3 CONCLUSÃO

Ao longo desta pesquisa, explorou-se os múltiplos aspectos que a inserção da música no cotidiano escolar pode proporcionar na educação infantil. Concluímos que a música não é apenas uma atividade recreativa, mas uma poderosa aliada no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças nessa fase crucial da educação.

O professor de educação infantil, ao reconhecer e incorporar a música de maneira intencional, tem a oportunidade de transformar a sala de aula em um ambiente enriquecido, onde as melodias não apenas ecoam nos ouvidos, mas ressoam nos corações e mentes das crianças. A música, ao ser entrelaçada nas rotinas diárias, nas atividades pedagógicas e nos projetos colaborativos, torna-se uma linguagem que transcende as barreiras tradicionais do ensino, proporcionando uma experiência educacional mais rica e envolvente.

A pesquisa revelou que a música não apenas estrutura as rotinas, mas também promove a participação ativa das crianças, tornando o aprendizado mais prazeroso e significativo. A inserção de canções temáticas, a exploração de instrumentos musicais simples e a criação colaborativa de músicas emergem como estratégias eficazes para estimular a criatividade, a expressão individual e a construção de vínculos afetivos entre os pequenos aprendizes.

Além disso, a música na educação infantil não é apenas uma questão de entretenimento; é uma ferramenta pedagógica que pode ser aplicada de maneira transversal, integrando-se a conteúdos acadêmicos e promovendo uma abordagem multissensorial. A música não só ensina conceitos como números, letras e formas, mas também oferece um meio eficaz de consolidar esses conhecimentos de maneira lúdica.

Ao refletir sobre a pesquisa realizada, fica claro que a música na educação infantil vai além dos sons e ritmos; ela é a melodia do saber, envolvendo as crianças em uma sinfonia de aprendizagem e socialização. Nesse contexto, o professor desempenha um papel fundamental como regente, guiando a orquestra do conhecimento e estimulando o crescimento integral das crianças.

Esta pesquisa reforça a importância de reconhecer a música como uma linguagem educacional valiosa na educação infantil. Ao integrá-la de maneira consciente e intencional, os educadores não apenas enriquecem o ambiente escolar, mas também cultivam um terreno fértil para o florescimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais. A música, assim, revela-se como uma melodia essencial na trilha do desenvolvimento infantil, transformando a educação infantil em uma experiência har-

moniosa e enriquecedora.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. et al. Práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares para a educação infantil. São Paulo: Editora Peirópolis, 2015.

BARROS, T. R.; SILVA, S. B. A música na educação infantil: contribuições para o desenvolvimento integral da criança. Revista Educação em Foco, v. 22, n. 2, p. 315-334, 2019.

BATISTA, Valéria. Brincadeiras com musicais infantis. Aplique Educação, 2013. Disponível em: https://www.apliqueducacao.com.br/post/brincadeiras-com-m%C3%BAsicas-infantis. Acesso em: 24. jan. 2024.

CARVALHO, ES, & BORBA, MC. A música no processo de ensino e aprendizagem: Uma revisão sistemática. Revista de Educação, Cultura e Comunicação, 9(17), 91-108. 2018.

COSTA, R. L. M. A música na educação infantil: uma proposta de educação integral. Educação e Cultura Contemporânea, v. 16, n. 34, p. 105-120, 2020.

DELGADO, A. P. et al. (Org.). Educação infantil: fundamentos e práticas. São Paulo: Cortez, 2019.

FAZAN, Fernando Henrique; FARIA, Vanessa Andréa Martins. A música e a psicomotricidade na educação infantil. Anais Do Fórum De Iniciação Científica Do UNIFUNEC, v. 5, n. 5, 2014.

FERNANDES, F. B.; GOULART, I. M. L. (Org.). Educação infantil: infâncias, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2021.

FERREIRA, Maria Tomaz da Silva. A importância da música na educação infantil. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa - PB- 2014.

FREIRE, M. C. A música na educação infantil: uma abordagem interdisciplinar. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 15, n. 31, p. 145-160, 2018.

FREITAS, Aline Mariane de. A música na educação infantil. Repositório Institucional da UFPB. Universidade Federal da Paraíba. 2016.

GONÇALVES, C. R.; COSTA, M. A. A música como instrumento de inclusão na educação infantil. Revista Educação em Foco, v. 24, n. 2, p. 249-266, 2021.

ILARI, Beatriz; BROOCK, Angelita. Música e educação infantil. Papirus Editora, 2017.

LIMA, Grasielle Perdigão; SANT'ANNA, Vera Lucia Lins. A música na educação infantil e suas contribuições. Pedagogia em Ação, v. 6, n. 1, 2014.

LORENTZ, Danielle Costa. O papel da música na educação infantil. Revista Eventos Pedagógicos, v. 6, n. 4, p. 100-108, 2015.

MOURA, M. O.; COUTINHO, R. S. (Org.). Educação infantil: políticas, currículos e práticas. São Paulo: Cortez, 2023.

NUNES, Jordão Horta; MELLO, Matheus Guimarães. Socialização e identidade: o trabalho em serviços musicais. Questões de Sociologia (Debates Contemporâneos), p. 97, 2014.

OLIVEIRA, Ana Paula Gomes; LOPES, Yan Karen Silva; OLIVEIRA, Bárbara Pimenta. A importância da música na educação infantil. Revista Educação & Ensino, v. 4, n. 1, 2020.

OLIVEIRA, Zilma Ramos et al. O trabalho do professor na Educação Infantil. Editora Biruta, 2020.

Pinto, ARC, & Nunes, Musicalização infantil: A importância da música na educação infantil. Revista Invenire, 1(1), 33-48.2017.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; LINO, Dulcimarta Lemos. Estar à escuta: música e docência na educação infantil. Childhood & philosophy, v. 15, 2019.

RODRIGUES, Jonatas Nunes. A música na educação infantil: um recurso pedagógico que favorece o desenvolvimento integral das crianças. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2016

SANTOS, M. A. A música na educação infantil: uma perspectiva lúdica. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 19, n. 39, p. 155-172, 2022.

A EDUCAÇÃO 3.0: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

DAIANE SANTOS MENEZES LUCAS

Resumo:

Sabe-se que para garantir a qualidade educacional, é necessário trabalhar com linguagens que contemplem o público bem como a demanda da sociedade. Neste sentido, com a era tecnológica existem inúmeros recursos que facilitam o desenvolvimento do aluno, necessitando alinhá-la aos objetivos escolares, para que não sejam marcados pela defasagem nas abordagens pedagógicas. Sendo assim, o presente estudo teve como objetivo compreender a organização do trabalho docente frente às novas demandas da educação 3.0. Trata-se de uma pesquisa reduz as crianças e adolescentes, é bibliográfica, onde os resultados do estudo evidenciam que nestes novos tempos, em que a tecnologia toma conta de nossas vidas e traz consigo o mundo virtual e preciso reavaliar o papel da escola e nossas estratégias de ensino, apresentando este modelo com mais recursos e possibilidades, contudo, é preciso reavaliar constantemente o papel do professor, a sua formação, bem como os impactos positivos e negativos dessa nova era de informação. Concluiu-se que é preciso investir em recursos, formação adequada do profissional para conduzir adequadamente, respaldo profissional, bem como equilíbrio dos inúmeros acessos e informações disponíveis para que o aluno desempenhe a sua capacidade de absorver e construir conhecimento por meio dos estímulos, mas que esses não sejam exagerados a ponto de causarem desconexão com outras vertentes importantes para o desenvolvimento humano, seja o contato com a natureza, a socialização, a manipulação de materiais simples, o tempo do ócio, entre outros.

Palavras-chave: educação 3.0. Educação contemporânea. Processo de ensino aprendizagem. Tecnologias educacionais.

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que a educação possui papel essencial no desenvolvimento humano e encontra-se em constante modificação para atender as necessidades da demanda. Se por muito tempo o ensino foi pautado em métodos tradicionais, onde o professor assumia a postura centralizadora e o aluno mero receptor de conteúdo, atualmente há a necessidade de fornecer subsídios para que este seja mais ativo e construa o seu próprio conhecimento.

Dessa forma, a proposta da pesquisa justifica-se mediante a necessidade de compreender as novas demandas educacionais, bem como os desafios da educação 3.0. Neste contexto, entende-se que a geração atual está inserida em ambientes dotados de tecnologias e desde cedo usufrui de aparatos como celulares, tabletes e computadores, fazendo com que o processo de escolarização tradicional se torne desinteressante frente a tantos outros recursos atrativos. Além disso, destaca-se também a parcela de alunos dos cursos de graduação e pós que optam pelos ambientes virtuais, e em ambas as vertentes pode-se verificar que o professor precisa estar em constante atualização, aprimorando e organizando em seu trabalho sob a ótica da tecnologia educacional. Dessa forma, a pergunta norteadora do estudo é: Qual o papel do professor frente as demandas da educação 3.0?

O presente estudo tem como objetivo compreender a organização do trabalho docente frente às novas demandas da educação 3.0. Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico, a partir de literatura especializada no campo das tecnologias educacionais, além de artigos científicos disponíveis em bases de dados digitais como Google Acadêmico e Scielo.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS E AS NOVAS DEMANDAS DESTE CENÁRIO

A educação apresenta-se como a base para o desenvolvimento integral do indivíduo, ou seja, é alicerce para o desenvolvimento social, emocional, biológico, cultural e intelectual na criança, tornando-se facilitador ou cerceadora dos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Portanto, o aluno deve ser respeitado em todos os seus aspectos, sociais, cognitivos afetivos, para que se desenvolva globalmente e não em segmentos, necessitando de instrumentos que a contemple em todos os aspectos.

Reconhece-se que a educação está em constante transformação, uma vez que entende-se a necessidade da utilização de recursos que se adequem ao perfil do alunado e as mudanças da sociedade, promovendo assim, uma aprendizagem efetiva.

No que tange a aprendizagem, Sabini (2018, p.56) mostra que “é um processo de construção no qual o professor necessita mediar o pensamento do aluno, utilizando de recursos que facilite o encontro do aluno e objeto de estudo”. Dentre os recursos, destacam-se as tecnologias que despertam o conhecimento e permitem a conexão com outros meios de conhecimento.

"A tecnologia, a educação e a comunicação sempre estiveram intimamente ligadas e caminharam juntas no processo histórico da humanidade". (MORAES, 2010,p.19). Utilizou-se a educação como forma de repasse de conhecimento e perpetuação da espécie. Naquela época os ensinamentos não eram sistematizados, a educação era informal e a aprendizagem era passada de geração em geração.

De acordo com Neto (2012), a tecnologia tem chegado na educação brasileira com movimento no qual o autor denomina de ondas. Esses movimentos iniciam nos anos setenta num processo de evolução social, científica e tecnológica. Ainda de acordo com o referido autor, as tecnologias são definidas como:

As Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC correspondem a todas as tecnologias que interferem e medeiam os processos informacionais e comunicativos dos seres. Ainda, podem ser entendidas como um conjunto de recursos tecnológicos integrados entre si, que proporcionam, por meio das funções de hardware, software e telecomunicações, a automação e comunicação dos processos de negócios, da pesquisa científica e de ensino e aprendizagem (NETO, 2012, p. 15).

Até a invenção da escrita só existia a linguagem oral. "Na Grécia a escrita alfabética evoluiu como um meio democrático de educação e educação com a fundação da escola pública a palavra escrita se abre a todos os cidadãos". (SABINI, 2018, p.87).

Mais à frente, especialmente no século XV, com a criação da Imprensa, as práticas de leitura e escrita foram cada vez mais intensificadas, surgindo as primeiras produções literárias e científicas.

Com isso, setores como a educação também foram contemplados, uma vez que o livro impresso passou a ser produzido. A partir disso, "a tecnologia e a educação caminharam a passos largos com o desenvolvimento tecnológico e o aperfeiçoamento da fotografia, do cinema e dos recursos de comunicação". (MORAES, 2010, p.49). Outras criações tecnológicas também favoreceram os ambientes educacionais, com a aparição de telefone, rádio, televisão, fax, computadores e mais tarde a internet, gerando avanços a todos os setores da sociedade.

Projetos governamentais equiparam escolas do ensino fundamental e médio com esses aparelhos da mesma forma instituíram um canal de TV, TV Escola, 1996, com programação específica voltada à área. "Esse avanço tem sido consolidado no início deste século pela introdução do computador". (VALENTE, 2010, p.89)

Segundo o referido autor, a possibilidade de diversificação de recursos nas escolas se amplia muito no fim da década de 90, do uso restritivo do livro didático, passou-se a utilizar jornal, rádio, televisão, vídeo, computador, etc.

Atualmente, a tecnologia está presente em diversas áreas da sociedade. A difusão, em larga escala, de computadores em vários segmentos sociais, impõe uma relação, cada vez mais íntima, entre informática e educação. No entanto, o processo de informatização da escola, apresenta novos desafios, como a formação docente para esta nova realidade, as reais contribuições para o ensino-aprendizagem, o intercâmbio dos conteúdos trazidos pelos recursos informatizados e as questões culturais, dentre outras. (MORAES, 2000, p.99)

Sabini (2008), ressalta também as modalidades educacionais que utilizam do sistema de Educação à Distância – EAD para o desenvolvimento de atividades em plataformas, cujo alunos possuem a liberdade de estudar no próprio horário, respeitando as suas demandas e necessidades, contando com o suporte do tutor que deve estar preparado para realizar os materiais, gerar fóruns instigantes, ambientes de discussão, entre outros fatores.

Dessa forma, a tecnologia deve ser vista como uma ferramenta a favor da aprendizagem, desenvolvendo múltiplas competências e habilidades, permitindo que aluno seja cada vez mais ativo no processo educativo. Com isso, como cita Moraes (2010, p. 123) "produto final desse processo é a formação de indivíduos autônomos, que aprendem por si próprios, através da busca, da investigação, da descoberta e da invenção".

Qual será o papel do aluno? Certamente não será mais um mero receptor passivo do conhecimento". Agora cabe a ele o papel de produtor do conhecimento, capaz de perceber o caráter transitório desse conhecimento, pois ele não é eterno e está em constante transformação. Em outras palavras, que perceba que o importante não é mais o conhecimento em si, mas como produzi-lo.

Assim, a tecnologia a ser utilizar como recurso para o aprendizado e desenvolvimento humano, estando sintonizada com o modo de ver a vida e estar no mundo. "Ela é, antes de tudo, arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra, fundindo os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real; os ideais e sua possível e impossível realização" (MORAES, 2010, p. 35).

Muito embora as propostas atuais de educação valorizem os métodos de ensino aprendizagem construtivistas, onde o professor perde a postura centralizadora e aluno torna-se cada vez mais ativo no processo

de ensino aprendizagem, é preciso que ele tenha conhecimento sobre o objetivo de estudo para que atue como mediador. Neste caso, o professor que trabalha com a mediação oferece um ambiente propício para desenvolvimento das capacidades mentais do educando, estimulando-o a ir de encontro com os objetivos traçados na aula (BARATO, 2012).

Conforme mostra Prado (2009) o professor, educador ou tutor, independentemente da terminologia utilizada representa o principal mediador no processo ensino aprendizagem. E para que este processo aconteça de forma efetiva, é preciso capacitar os professores para o uso desta tecnologia. Só assim professores e alunos terão oportunidade de construir novos conhecimentos, integrando teoria e prática educacional.

2.2. A EDUCAÇÃO 3.0

Ao entender que o mundo passa por constante evolução, é comum (e desejável) que os modelos educacionais também sofram alterações. E na era digital, do fluxo de informação rápido e dos indivíduos que tem sede de conhecimento, surge a educação 3.0. Contudo, antes de defini-la, é interessante compreender o porquê das mudanças e o que existiu previamente a sua criação (FAVA, 2010).

Dessa forma, inicia-se fundamentando de maneira breve a educação 1.0, que foi o primeiro modelo existente, restrito aos povos com mais recursos, assumindo o caráter elitista. Nela, os poucos indivíduos que tinham acesso a educação eram ensinados por profissionais habilitados, em grupo ou de forma individual. O professor, por sua vez, era uma autoridade máxima na sala, e já apresentava o seu material e percurso de aprendizagem independentemente das peculiaridades do indivíduo ou turma, representando a educação da maneira mais tradicional possível (KENSKI, 2010).

Contudo, tornar a educação mais acessível foi necessária, especialmente na fase da revolução industrial onde o acesso ao mercado de trabalho foi ampliado e a universalização do ensino considerada, os indivíduos passaram a ter mais acesso a educação, contudo, o professor seguiu no mesmo padrão de ensinar, dessa vez, ensinando cada vez maior, ou seja, dezenas de alunos simultaneamente. Dessa forma, sem considerar as peculiaridades dos alunos, muito embora o número de indivíduos escolarizados tenha crescido, a parcela destes com dificuldades de aprendizagem também se tornou crescente.

Dessa forma, com tantas demandas diferenciadas e a necessidade de considerar o contexto social do público, tecnologias e afins, um novo modelo educacional passou a ser pensado: a educação 3.0. Tal nomenclatura, por sua vez, foi designada por meio de um livro chamado "Educação 3.0 – 7 passos para uma educação melhor" do autor e professor Jen Lengel, que escolheu essa nomenclatura justamente para pontuar a existência dos modelos anteriores e a evolução necessária.

Na educação 3.0 é comum que o professor surja com diferentes nomenclaturas, tais como, tutor, orientador, instrutor, monitor, etc, uma vez que o trabalho acontece de forma mais aberta, de forma a permitir trocas, interações, diálogos, diferentemente de propostas mais tradicionais que sempre colocaram o professor como a figura centralizadora, de autoridade máxima na sala e muitas vezes inacessível.

Uma das principais características da educação 3.0 é que ela pode acontecer em diversos ambientes, sejam eles formais ou não. Dessa forma, é possível aprender não somente dentro do espaço escolar, como também em casa, em visitas guiadas, utilizando computadores, entre outras extensões que permeiam o universo educativo (MOSÉ, 2013).

Ressalta-se, inclusive, que as tecnologias tendem a nortear esse novo modelo e não representam apenas televisões, rádios e afins, e sim redes sociais, páginas educativas, aplicativos especializados, plataformas, entre outros. Além disso, nesse modelo, há uma tendência chamada de "gameficação" que é a utilização de games (jogos) para estimular, ensinar ou ampliar os conteúdos trabalhados. Estes, por sua vez, podem ser digitais, como também convencionais. Também podem ser construídos na própria escola, a partir da utilização de materiais recicláveis, entre outros.

Contudo, devido a tendência digital, é muito comum que as escolas mais modernas tenham aplicativos com jogos específicos às áreas de ciências, matemática, português e afins. Neste caso, não é difícil encontrar alunos que desempenham as atividades com mais maestria do que os próprios professores, uma vez que muitos já nasceram na era digital, enquanto outros docentes construíram esse conhecimento de forma "tardia".

Com todos esses estímulos, o aluno sai do papel de passivo e se torna ativo em seu processo de aprendizado, pois está a frente, sempre em busca do conhecimento, seja por meio de observações, reflexões, criações, ou seja, há uma investigação frente ao conteúdo tornando o processo investigativo e construtivista (MOSÉ, 2013).

No processo construtivista, no qual o aluno se torna protagonista de sua própria aprendizagem, é preciso que o professor (especialmente da educação regular devido

a faixa etária do público) tenha ciência de que estimular o protagonismo não é deixar o aluno fazer o que bem entende em sala de aula, e por isso, deve-se também explorar o âmbito da formação do professor da educação 3.0 em nível de postura, de autoridade (que difere de autoritarismo) para que consiga conduzir o seu trabalho sem perder o foco, diminuindo a possibilidade de desorganização.

Os materiais já prontos, tais como apostilas, nem sempre fazem mais sentido. Isso ocorre porque o fluxo de aprendizagem se torna mais dinâmico e o professor tende a trabalhar com diversos tipos de planejamentos por meio de recursos multimídias, por meio de módulos, etapas e outros mecanismos que tornem o ato processual, visando a diminuição do risco de o material ficar obsoleto e o aluno não ter o melhor aproveitamento pelo desinteresse (FAVA, 2010).

Além disso, não há limitação do material, porque por meio da internet, uma simples pesquisa sobre determinado assunto que foi tratado em aula, pode dar leque para muitas outras possibilidades e conhecimentos, fazendo com que o aluno construa e absorva a partir da sua própria investigação e disponibilidade.

Com essa "personalização" do ensino, os alunos tendem a terem mais empenho na exploração dos conteúdos, ampliando as suas capacidades mentais e principalmente as particulares, ou seja, possuem mais oportunidade para se dedicarem a áreas de interesse, de acordo com as suas aptidões e mecanismos, ao mesmo tempo em que possuem acesso aos conteúdos básicos de uma forma mais interessante e dinâmica.

Neste novo cenário de aprendizagem, defende-se também a necessidade de trabalhar inserindo o contexto social do aluno, para que este se sinta contemplado e veja sentido no conteúdo que está sendo estudado, assim, amplia a sua motivação e também a capacidade de compreensão e conexão com o que está sendo trabalhado (KENSKI, 2010).

Percebe-se, assim, que este novo modelo educacional exige infraestrutura, seja da escola, instituição educacional ou plataforma e, mais do que isso, preparo docente para conduzir de maneira adequada, uma vez que o professor apresenta-se de forma mediadora e constantemente auxilia o seu aluno para as infinitas possibilidades de aprendizagem, ou seja, se o conteúdo explorado será lido por meio de material impresso, lousa digital, música, vídeo, pesquisa na internet, entre outros, para que assimile a maneira em que lhe for mais conveniente (FAVA, 2010).

Com isso, devem ser oferecidas mais possibilidades para que o aluno se ajuste ao que for mais adequado ao seu perfil de aprendizagem, contudo, essa liberdade limita-se aos conteúdos e grade exigida pelo Ministério da Educação, que tem os documentos norteadores sobre o que deve ser trabalhado em cada fase.

2.3. A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO 3.0

Nessa perspectiva, Bueno (2019, p.23), considera como professor especializado aquele constituído em "agente de qualificação de ensino", na qual tem que possuir competência tais como: enxergar, analisar e criticar o processo pedagógico.

É importante ressaltar que, além da educação inicial, é fundamental conforme recomendam a Resolução Conselho Nacional de Educação (CNE) Câmara de Educação Básica (CEB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (2001), que os docentes tenham oportunidade de cursarem a educação continuada, pois o conhecimento sempre se renova, assim como as determinações normativas e as condições objetivas de trabalho com os sujeitos especiais. (BUENO, 2019, p.78).

No espaço escolar, seja presencial ou ambiente online, todos são educadores, portanto precisam compartilhar os mesmos objetivos e terem as mesmas condutas coerentes com a filosofia de trabalho. Como ensinou Freire (2000, p.90), "o professor que participa da caminhada do saber com seus alunos, consegue entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um [...]".

A qualidade de ensino está diretamente ligada a capacidade de abertura, pesquisa e extensão do professor, bem como o respaldo, boa vontade, ao interesse e ao prazer no seu fazer. Buscar a melhor forma de trabalhar é analisar, reestruturando valores e posturas condizentes na concepção de formar um cidadão crítico e autônomo. Para Valente (2010, p.12):

> A capacitação dos professores no Brasil, vem acontecendo a partir de pesquisa de universidades, com a preocupação de buscar entender qual a melhor forma de utilizar os recursos pedagógicos e que tipos de mudanças podem ocorrer nas escolas, principalmente no processo de desenvolvimento.

A ideia de capacitar professores é recente, nasceu juntamente com o novo conceito de desenvolvimento da pessoa numa concepção sócio histórico que nos leva a entender que o papel do professor na educação escolar na formação do indivíduo, é de mediador entre o seu cotidiano e sua prática social.

Assim sendo, o professor precisa,

prioritariamente, conscientizar-se da necessidade de uma formação adequada, que implica em realizar pesquisas, estudos, disponibilizar-se a novos conhecimentos e, acima de tudo, despojar-se da velha concepção de homogeneidade de alunos em sala de aula.

"A formação do professor deverá contemplar uma capacitação, rompendo com práticas reprodutivas e tecnicistas para uma formação fundada nos aspectos sócio histórico cultural e que respeite a diversidade de cada aprendiz". (VALENTE, 2010, p.88)

A prática educacional vem sendo eixo de grandes debates, já que cada vez mais se exige dos professores, maior grau de comprometimento fazendo com que estes assumam uma gama intensa de responsabilidades que muitas vezes não estão preparados para abarcar.

O conhecimento científico não é mais a única exigência, mas se requer que tais profissionais sejam mediadores da aprendizagem, pesquisadores, para que além do ensino, instiguem a educação da emoção, o olhar amplo ao desenvolvimento humano e tecnologias, a consciência planetária e os princípios políticos de direitos e deveres da cidadania.

Desta maneira, o perfil do professor da educação 3.0 é redimensionado a um fazer mais dinâmico interligado aos aprenderes do conhecimento. Mas é necessário que o professor não se negue a buscar constantemente lucidar suas práxis pedagógicas, pois segundo Morin (2012, p. 14).

Então, o professor passa a ser um sujeito orientador e planejador da aprendizagem, um ser criativo e consciente de seus limites como pessoa e como profissional que precisa estar em constante formação. Entretanto, o profissional que não levar a sério sua formação profissional não é digno dela e não contribui significativamente para auto educar-se no processo de compartilhar e reconstruir conhecimentos em parceria.

Segundo Freire (2000, p. 124): "A raiz mais profunda da politicidade, da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente".

Face ao exposto, evidencia-se que ensinar não é transferir conhecimentos a outrem, assim como aprender não é repetir mecanicamente o conteúdo transferido sob a soberania do professor.

Ensinar e aprender têm que vir com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar (FREIRE, 2000, p. 134).

O professor deve se manter em contato permanente com o desejo de mudança, valorizando as potencialidades dos educandos, investindo no processo de apropriação de habilidades e competências na busca constante de sua formação, desenvolvendo um trabalho interdisciplinar qualitativo na medida em que vai se redimensionando o agir dentro do processo de ensino-aprendizagem com base nas expectativas reais dos sujeitos envolvidos.

Os cursos de formação de professores na educação precisam levar em conta o que os formandos vão encontrar quando deparar-se com a realidade escolar, pois, sabe-se que, muitas vezes, a teoria é desconectada da prática, então é frequente os comentários dos profissionais da educação que não estão preparados para resolver determinadas situações que o dia-a-dia lhes submete (FAVA, 2010).

Um dos grandes desafios da educação 3.0, por exemplo, é que muitos profissionais buscam as formações continuadas sem ao menos terem alguns dos requisitos básicos para exercerem os seus papéis, por exemplo, buscam especialização no campo das tutorias online, mas estão desconectados da realidade da educação, ou dominam pouco os recursos de informática em um nível em que a especialização não vai ser capaz de suprir, pois exige requisitos básicos para tal (KENSKI, 2010).

Além disso, muitos professores estão abaixo do nível de conhecimento dos seus alunos no que diz respeito das tecnologias da informação, o que gera no profissional a sensação de estar "correndo contra o tempo" para a obtenção das habilidades e qualificações necessárias.

Tem-se como agravante o sistema educacional brasileiro como um todo, que muitas vezes não oferece respaldo tampouco recursos para que este profissional possa se especializar, custear cursos, ter tempo hábil para novas formações, entre outros, o que também representa um impasse na formação adequada para as novas demandas. Além disso, até mesmo com as diversas nomenclaturas existentes para designar o trabalho do professor da educação 3.0 (tutor, orientador, monitor, etc) pode fazer com que algumas legislações sobre carga horária, férias, remunerações, entre outras, não sejam respeitadas fazendo com que o profissional desempenhe o mesmo papel, mas não tenha os mesmos direitos e respaldos (MOSÉ, 2013).

Os profissionais da educação muitas vezes deparam-se com situações com as quais não sabem como proceder, e que não foram, em sua formação, preparados para enfrentá-las e nem mesmo, para refletir sobre as mesmas.

Para tanto, os professores, diante de sua profissão, precisam estar em constante reflexão, sobretudo no que norteia o ensino-aprendizagem, ou seja, a educação como um todo.

"Uma prática reflexiva não é apenas uma competência a serviço dos interesses do professor, é uma expressão da consciência profissional" (PERRENOUD, 2012, p.50).

Pode-se perceber, então, que a reflexão só se torna eficaz se for ligada à ação, pois de nada adianta refletir sobre um problema, sobre uma prática ou qualquer outra situação, e não agir para resolvê-la ou para aprender com a mesma.

"Não é possível formar profissionais reflexivos sem inserir essa intenção no plano de formação e sem mobilizar formadores com as competências adequadas" (PERRENOUD, 2012, p.169). Isto faz com que se reflita acerca da formação dos professores, a qual, além de levar os sujeitos à reflexão, precisa levá-los ao encontro de sua identidade como profissionais.

A formação continuada deve ser uma constante na carreira de um professor, pois, certamente ela abre um leque de novas oportunidades para o profissional que deseja mudar sua prática.

Desde seu surgimento, a formação dos professores refere-se às práticas profissionais, mas faz pouco tempo que ela parte regularmente das práticas em vigor, para fazê-las mudarem a um desafio reflexivo (PERRENOUD, 2012, p.159).

Tem-se como um princípio de fundamental importância, o diálogo, pois, através do mesmo é possível uma relação confiável e de respeito entre professor e aluno.

Um profissional comprometido, que possui princípios éticos frente à educação, terá a possibilidade de procurar lutar pela mudança, mas é preciso acreditar, ou seja, um profissional que reflete sobre sua prática e sobre a situação da educação propriamente dita, terá a oportunidade de procurar a mudança, pois, é por meio da reflexão crítica sobre a realidade, que se podem enxergar quais as medidas que precisam ser tomadas para que a situação venha a mudar (MOSÉ, 2013).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre o papel do docente frente a educação 3.0, pode-se perceber que aprender é um processo construtivo no qual a relação entre professor/ aluno envolve interesses e intenções estabelecidas, organizadas e sistematizadas com a finalidade de facilitar o aprendizado do mesmo, acompanhando-o em suas ações no desenvolver das atividades, evidenciando suas potencialidades e não suas limitações, ter em mente que deverá reconhecer o conhecimento prévio de cada indivíduo e não se colocar na posição de detentor do saber e sim facilitador de aprendizagem, aberto para as novas descobertas, procurando manter uma relação estabelecida no conhecimento do sujeito no exercício da função professor propor agir como intermediários para colaborar adequadamente para aprendizagem da criança.

Neste contexto, verifica-se também a utilização dos recursos digitais como facilitares de aprendizagem ou até mesmo de ambiente em substituição às salas convencionais. Neste caso, pontua-se a necessidade de explorar a formação do professorado para atender essa demanda, como também de direcionar adequadamente o aluno, sem deixar que esteja envolvido excessivamente com as tecnologias e se esqueça de desenvolver habilidades e atividades que há décadas atrás eram naturais e recorrentes, tais como o contato com a natureza, a construção de objetos recicláveis, a imaginação e até mesmo o ócio.

Pontua-se que a educação 3.0 dialoga com a era tecnológica e representa muito sentido na evolução do 'ensinar e aprender', pois a escola não pode se tornar obsoleta em detrimento dos recursos mais dinâmicos que foram surgindo, contudo, é preciso também lembrar que essa geração é a primeira totalmente exposta as mais diversas tecnologias e recursos, e por isso, ainda não há conhecimento total dos possíveis danos e males, por isso, deve existir um equilíbrio e um resgate constante da era anterior, fazendo com que o aluno absorva o que existe de importante e viável das eras mais "tradicionais" e também da nova, a contemporânea.

Por fim, a partir da contribuição dos teóricos e das reflexões propiciadas pelo estudo, tem-se como sugestão proporcionar uma formação crítica ao professor, estabelecer inúmeras leituras acerca do tema e, principalmente, apresentar discussões que oportunize libertação e enriquecimento de ideias em busca da realização de seus objetivos.

REFERÊNCIAS

BARATO, J. Escritos sobre tecnologia educacional. São Paulo, SENAC, 2012.

BUENO, O. J. S. A pedagogia da ternura. Criciúma: Imprint Gráfica,2019.

FAVA, R. Educação 3.0. São Paulo: Saraiva, 2014.

FREIRE, P. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 7. ed.

Campinas, SP: Papirus, 2010.

MORIN, J.M. Ensino e Aprendizagem Inovadoras com Tecnologia. Universidade de São Paulo, 2012.

MORAES, J. M. Mudar a Forma de Ensinar e Aprender com tecnologias Professor de Novas Tecnologias na Pós Graduação, Eca VSP, Universidade Mackenzie.2010.

MOSÉ, Viviane. A escola e os desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NETO, A. C. Educação 3.0 e novas tecnologias. 1.ed. São Paulo, Ática, 2012.

PERRENOUD, S. Meu Coração Pergunta l, O significado das virtudes. 2a ed, Petrópolis. Revista do professor, ed.21, 2012.

PRADO, C. O Computador na Classe, editora Presença, 1986- tradução Nogueira Lisboa,2009.

SABINI, M.A.. Psicologia do desenvolvimento. São Paulo: Ática, 1998.SANTOS, E. M.Metodologia . Rio de Janeiro: 2018.

VALENTE, J.A. Texto Sobre as TICs na Educação. Campinas, SP; gráfica UNICAMP/ NIED,2010.

A INCLUSÃO ESCOLAR E O PROFESSOR

DIOGO DE SANTANA MARINOTTO

RESUMO

O propósito deste texto é prover esclarecimentos sobre a integração acadêmica e a prática pedagógica. Com o intuito de edificar uma sociedade abrangente, é fundamental reconhecer a variedade como um fator benéfico que enriquece os procedimentos educativos, assegurando equidade de oportunidades através da construção de meios seguros, democráticos e justos. Para tal feito, é essencial que a prática docente estimule posturas positivas em relação à incorporação. A educação inclusiva emergiu nos anos 80, proveniente da iniciativa de mães de famílias cujos filhos possuíam deficiências, assim como dos próprios indivíduos nessa circunstância, com a finalidade de extinguir a concepção de que a educação especial era a única maneira de suprir as necessidades desses estudantes. O movimento defendeu a inclusão desse grupo no sistema educacional comum. Esse processo foi denominado como integração escolar, unindo a educação especial e a regular para disponibilizar serviços e recursos educacionais que atendam às características e necessidades individuais de todos os estudantes. Nos anos 90, o aumento da imigração e do multiculturalismo acarretou em novas demandas que o sistema educacional precisou enfrentar. Como resultado, a incorporação acadêmica passou a ser enxergada como um movimento mais abrangente, que busca suprir todas as necessidades educacionais individuais, independentemente da origem cultural, étnica ou socioeconômica.

Palavras-chave: Características; Educação Especial; Sistema Educacional.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é oferecer reflexões sobre a integração escolar e a prática educacional, com a finalidade geral de adquirir informações pertinentes sobre a importância do papel dos professores na inclusão escolar. Os objetivos específicos são: identificar os desafios enfrentados pela educação inclusiva, compreender a relevância da capacitação dos docentes e refletir sobre as dificuldades enfrentadas pelas instituições de ensino ao implementar a inclusão escolar.

O dilema abordado neste artigo procura demonstrar que a educação inclusiva é conceituada como um "conjunto de ações que visa facilitar o sucesso de todos os alunos no sistema educacional, em uma escola que seja e deva ser para todos" (ARNAIZ et al., 2007, p. 4). Acredita-se que atualmente o conceito de inclusão educacional não se restrinja apenas a grupos de indivíduos com deficiência ou imigrantes, mas também englobe questões de raça, etnia, classe social, aprendizado de idiomas, diversidade religiosa, gênero, diferentes ritmos de aprendizagem e interesses dos alunos. Portanto, é importante que as políticas de inclusão educacional considerem esses aspectos.

Conforme afirmado pela UNESCO (2017, p. 7): "o direito à educação não apenas implica facilitar o acesso a todos os grupos, mas também deve eliminar todas as barreiras e discriminações em qualquer área do sistema educacional".

A fundamentação teórica e a metodologia abordadas neste artigo baseiam-se em autores, leis e declarações que corroboram com o tema da inclusão e prática docente, como UNESCO (2017), Rosseto (2005), Vaillant (2009) e outros.

É indiscutível que todos somos distintos. Nas escolas, ocorreu uma mudança significativa, passando da homogeneidade nas salas de aula para a heterogeneidade, onde cada aluno apresenta características e necessidades diferentes dos colegas. Nesse sentido, é necessário abandonar a perspectiva de que a educação inclusiva se destina exclusivamente a um grupo específico de pessoas - os estudantes com deficiência - pois, na verdade, seu propósito é transformar os sistemas educacionais para que todos os alunos tenham oportunidades comparáveis e de qualidade para desenvolver plenamente sua personalidade.

Se desde cedo todos os cidadãos tivessem a oportunidade de conviver diariamente com pessoas que possuem lesões cerebrais, deficiência visual, deficiência auditiva, síndrome de Down, síndrome de Williams e outras condições, eles aprenderiam que a diversidade é comum. Seria considerado normal ter pessoas com síndrome de Turner, indivíduos surdos que não ouvem e crianças cegas que necessitam de mais tempo para ler um texto.

Conforme Ainscow (2012), uma escola inclusiva é aquela que valoriza o ensino e a aprendizagem, o desempenho, as atitudes e o bem-estar de todos os alunos. Embora o sistema educacional se baseie nos princípios de qualidade, equidade e igualdade de oportunidades, as escolas ainda enfrentam várias barreiras que precisam ser superadas para se tornarem verdadeiramente inclusivas.

Isso indica que é crucial que as políticas educacionais priorizem a formação dos

professores em relação à diversidade e à inclusão educacional. A educação inclusiva deve envolver um processo de educação e capacitação dos sistemas educacionais, das escolas e dos professores.

OS DESAFIOS DE SE TRABALHAR COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva tem feito avanços significativos em diversos aspectos ao longo de sua trajetória. No entanto, no Brasil, ainda há muitas instituições de ensino que mantêm práticas excludentes, segregadoras e conservadoras.

Essa situação contribui para a existência de muitas dificuldades na educação, resultando em um sistema educacional diferenciado e não igualitário, desde o ensino fundamental até as instituições de ensino superior. A inclusão educacional tem gerado incertezas e dúvidas entre os profissionais da educação há muitos anos, o que leva a estigmas e preconceitos que precisam ser superados pelos educadores comprometidos com o processo e que trabalham incansavelmente para promover avanços.

Os desafios da inclusão no país são numerosos, e os educadores precisam enfrentar diariamente uma série de questionamentos que colocam em dúvida o progresso alcançado até o momento. A inclusão é fundamentada na diversidade, mas frequentemente a sociedade estabelece um padrão normativo para o ser humano, o que dificulta ainda mais o processo.

É de extrema importância contar com uma legislação que garanta as condições necessárias para uma educação inclusiva, baseada nos direitos humanos. Para isso, é crucial reconhecer as barreiras existentes entre as teorias que promovem a educação inclusiva e a realidade presente nas escolas, e a partir dessas barreiras, desenvolver um ensino personalizado que se adapte à diversidade dos alunos. Para promover o desenvolvimento adequado da educação inclusiva, é necessário enfrentar os seguintes desafios:

Universalidade da escolarização: é essencial garantir que todos os alunos sejam escolarizados em um sistema que ofereça educação equitativa e de qualidade, abandonando a concepção de que apenas permitir o acesso à escolarização seja suficiente para assegurar o direito à educação.

Questionamento dos sistemas educacionais seletivos: é preciso eliminar os processos de exclusão que segregam os alunos com base em critérios sociais, de gênero, culturais, linguísticos, de capacidade, entre outros. É necessária uma mudança na estrutura e na organização do sistema educacional em direção a um sistema único e inclusivo.

Medidas pseudo-inclusivas: embora a legislação educacional defenda a qualidade, a equidade e a inclusão, na prática, existem situações que vão contra esses princípios, como a escolarização de alunos em centros de educação especial ou salas segregadas. É necessário acabar com práticas como itinerários educacionais desiguais, revalidações, provas de avaliação, repetição de ano e apoios externos.

Culturas escolares excludentes: a escola atual é permeada pela arbitrariedade cultural e pela violência simbólica, o que gera exclusão e perpetua diferenças e desigualdades. É preciso transformar a cultura escolar para que ela seja mais inclusiva e aceite outras culturas além da dominante.

Nos últimos tempos, a capacitação de professores para a inclusão educacional tem sido um tema prioritário em relatórios e discussões políticas. Existe um consenso de que a participação dos professores é essencial para a inclusão dos alunos na educação. Para isso, é necessário reconhecer a importância central do professor na educação e destacar que não é possível progredir sem aprimoramento.

No entanto, diversos fatores impedem que a escola se adapte às necessidades das crianças. Um desses fatores é a rigidez do currículo, que impede a adaptação curricular de acordo com as necessidades específicas de cada aluno. Para garantir uma educação inclusiva, é preciso comprometer todo o sistema educacional, alocar recursos específicos para programas de inclusão educacional e avaliar e monitorar esses programas.

A formação de professores para a inclusão educacional requer conhecimento e domínio de uma ampla variedade de estratégias didáticas que permitem ensinar de acordo com a metodologia mais apropriada para as condições de cada aluno. As abordagens pedagógicas mais adequadas para a inclusão educacional podem variar desde a alocação de mais tempo para cada aluno até a personalização do processo, levando em consideração os conhecimentos prévios das crianças e jovens.

Além disso, a formação de professores para a inclusão educacional exige habilidades para trabalhar em equipe e formar grupos multidisciplinares, a fim de promover a compreensão e a atenção integral à vulnerabilidade. É fundamental que a escola seja um ambiente inclusivo e propício para o acesso de pessoas autistas, utilizando abordagens metodológicas de acordo com as necessidades individuais de cada criança.

É importante ressaltar que a participação da família desempenha um papel importante, uma vez que muitas vezes a re-

jeição começa dentro do próprio lar. Santos (2008, p. 14) destaca que "O autismo não é muito comum e a maioria das pessoas não sabe nada sobre o assunto, o que faz com que os pais se sintam isolados e ignorantes em relação à condição e ao que realmente devem fazer".

É preciso levantar a discussão para o caminho percorrido pela educação brasileira para concretizar seu “projeto inclusivo”, que esbarrou em “equívocos conceituais e dificuldades na reorganização pedagógica”, os avanços da escola brasileira nessa direção têm acontecido de forma lenta, pois ainda há “muita resistência por parte das instituições à inclusão plena e incondicional, e isso ocorre por causa da inexperiência com a diferença” (MANTOAN, 2010, p. 13).

A educação no Brasil tem passado por transformações significativas ao longo dos últimos tempos. Nesse sentido, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP, 2007) ressaltam que a busca global pela educação inclusiva é uma iniciativa política, cultural, social e pedagógica que visa garantir o direito de todos os estudantes estarem juntos, aprendendo e participando, sem qualquer forma de discriminação.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2007, p.1)

Ao longo da história, a educação inclusiva tem sido caracterizada por práticas segregacionistas. Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), aproximadamente 10% da população possui alguma forma de deficiência, o que corresponde a cerca de 15 milhões de indivíduos no Brasil, de acordo com o Censo do IBGE de 2000. Com o objetivo de aprimorar a elaboração de políticas públicas, em 2004, o Ministério da Educação (MEC) passou a delinear de forma mais precisa as diferentes categorias de deficiência. (BIAGGIO, 2009, p.21).

Um novo desafio se impõe à prática docente na contemporaneidade, o trabalho em equipe, pois “o professor sozinho não pode de forma isolada transformar um centro educacional em espaço inclusivo, mesmo que sua sala de aula seja um espaço inclusivo”, é necessário colaboração e articulação entre toda a comunidade escolar, especialmente da família (DIEZ, 2010, p. 21).

É evidente que a integração está se tornando cada vez mais frequente em nosso cotidiano. Portanto, é fundamental que a família e a escola trabalhem em conjunto para fornecer um apoio adequado ao estudante com autismo, com o objetivo de promover seu desenvolvimento completo e significativo.

A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO

Se a inclusão é entendida como o oposto de qualquer forma de segregação ou separação de indivíduos, é importante questionar se o sistema educacional está realmente alcançando esse princípio de forma efetiva. Ao aplicar esse conceito para analisar como a diversidade é abordada na sala de aula, é comum observar que a perspectiva predominante é atribuir as dificuldades na escola ao déficit do aluno. Por outro lado, é menos comum que as instituições questionem por que estão falhando em educar determinados alunos.

Pierucci (1999) argumenta que é impossível afirmar que somos todos iguais, pois é evidente que somos diferentes uns dos outros. No entanto, a verdadeira novidade consiste em lutar para que todos tenham o direito de ser diferentes, sem que isso signifique ser tratado de forma desigual.

Para que isso aconteça, é necessário transformar o processo educativo e abandonar teorias que colocam exclusivamente o foco nos resultados, negligenciando as necessidades educacionais individuais de cada aluno. É crucial criar um ambiente educacional que permita que cada sujeito de aprendizagem desenvolva seu pleno potencial e tenha acesso a oportunidades igualitárias.

Os professores enfrentam diversos desafios ao lidar com a inclusão, incluindo:

Carência de conhecimento e capacitação adequada: muitos professores não possuem formação ou treinamento suficiente para lidar com as necessidades específicas de alunos com deficiência ou outras condições que requerem adaptações no processo de aprendizagem.

Carência de recursos e apoio: frequentemente, os professores não têm acesso aos recursos e aos apoios necessários para lidar com a inclusão, como materiais didáticos adaptados, equipamentos e tecnologias assistivas, ou até mesmo um auxiliar educacional.

Restrição de tempo: os professores já enfrentam uma carga de trabalho considerável e, muitas vezes, não dispõem de tempo suficiente para planejar e implementar adaptações e acomodações específicas para os alunos com necessidades especiais.

Falta de apoio dos pais e da comunidade: a inclusão requer a colaboração de todos os envolvidos, incluindo pais, comunidade e outros profissionais, e frequentemente essa colaboração não ocorre de maneira

adequada.

Barreiras arquitetônicas e ambientais: as escolas frequentemente não são adaptadas para atender às necessidades dos alunos com deficiência, gerando barreiras físicas e ambientais que dificultam a inclusão.

Rosseto (2005, p. 42) afirma que:

[...] a inclusão é um programa a ser instalado no estabelecimento de ensino a longo prazo. Não corresponde a simples transferência de alunos de uma escola especial para uma escola regular, de um professor especializado para um professor de ensino regular. O programa de inclusão vai impulsionar a escola para uma reorganização. A escola necessitará ser diversificada o suficiente para que possa maximizar as oportunidades de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.

Essas circunstâncias da realidade nos levam a reconsiderar a estrutura das instituições educacionais e as abordagens pedagógicas na sala de aula, com o propósito de garantir a igualdade de qualidade educacional para todas as crianças, incluindo aquelas que enfrentam situações desfavoráveis, tais como crianças com incapacidades, crianças em situação de rua, crianças pertencentes a minorias étnicas e crianças que residem em regiões desfavorecidas ou marginalizadas.

Para que as escolas sejam verdadeiramente inclusivas, ou seja, abertas à diversidade, há que se reverter o modo de pensar, e de fazer educação nas salas de aula, de planejar e de avaliar o ensino e de formar e aperfeiçoar o professor, especialmente os que atuam no ensino fundamental. Entre outras inovações, a inclusão implica também em uma outra fusão, a do ensino regular com o especial e em opções alternativas/ aumentativas da qualidade de ensino para os aprendizes em geral (BELISÁRIO, 2005, p. 130).

A escola que busca inclusão almeja acolher todas as crianças e jovens, independentemente de suas circunstâncias físicas, cognitivas, sociais, emocionais, linguísticas, étnicas ou outras. Isso implica enfrentar o desafio de desenvolver uma pedagogia que seja capaz de educar com êxito todos os estudantes, levando em consideração suas distintas características e necessidades.

A Educação Inclusiva demanda transformações na abordagem das diversas características dos alunos e nas práticas educacionais, porém, acima de tudo, requer uma revisão das atitudes fundamentais em relação à educação e ao ensino daqueles alunos que foram excluídos ou marginalizados por uma variedade de razões.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A pedagogia especial é uma área da educação que se dedica a suprir as exigências educacionais de indivíduos com incapacidades, perturbações ou dificuldades de aprendizagem. O objetivo da pedagogia especial é assegurar a paridade de oportunidades educacionais e a inclusão dessas pessoas na sociedade.

A partir dos anos 1970, a pedagogia especial passou por uma transformação significativa, deixando de ser considerada uma forma de educação segregada e passando a ser parte integrante da educação inclusiva. A inclusão escolar é um processo que reconhece e valoriza a diversidade e as discrepâncias individuais, buscando garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade.

Para promover a inclusão escolar, a pedagogia especial conta com uma equipe multidisciplinar composta por psicólogos, terapeutas fonoaudiólogos, pedagogos, entre outros, que trabalham em conjunto para atender às necessidades educacionais dos alunos. Esses profissionais realizam avaliações para identificar as exigências educacionais especiais dos alunos, desenvolvem planos e estratégias de ensino adaptados às suas necessidades e acompanham o processo de aprendizagem para garantir o progresso do aluno.

Uma das maiores barreiras para se mudar a educação é a ausência de desafios, ou melhor, a neutralização de todos os desequilíbrios que eles podem provocar na nossa velha forma de ensinar. E, por incrível que pareça, essa neutralização vem do próprio sistema educacional que se propõe a se modificar, que está investindo na inovação, nas reformas do ensino para melhorar a sua qualidade. Se o momento é o de enfrentar as mudanças provocadas pela inclusão escolar, logo distorcemos o sentido dessa inovação, até mesmo no discurso pedagógico, reduzindo-a a um grupo de alunos (no caso as pessoas com deficiência), e continuamos a excluir tantos outros alunos e mesmo a restringir a inserção daqueles com deficiência entre os que conseguem “acompanhar” as suas turmas escolares! (MONTOAN 2003, p.26)

A pedagogia especial também faz uso de recursos didáticos e tecnológicos que auxiliam no processo de aprendizagem desses estudantes, tais como materiais pedagógicos adaptados, softwares educativos e dispositivos de acessibilidade. Além disso, a pedagogia especial se preocupa em capacitar os profissionais da educação para atender de forma apropriada os alunos com exigências educacionais especiais.

No Brasil, a pedagogia especial é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional (LDB), que estabelece que a pedagogia especial deve ser preferencialmente oferecida na rede regular de ensino, e que os estudantes com necessidades educacionais especiais têm direito a receber atendimento educacional especializado gratuito e complementar à educação regular.

É importante destacar que a pedagogia especial não se restringe apenas aos alunos com incapacidades físicas, sensoriais ou intelectuais. Ela também abrange alunos com dificuldades de aprendizagem, como dislexia e TDAH, e alunos em situação de vulnerabilidade social, como crianças em situação de rua ou em abrigos.

A inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais ainda é um desafio a ser superado. É necessário promover uma mudança de mentalidade e sensibilizar a sociedade para valorizar a diversidade e garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade. Para isso, é essencial investir na formação de professores, em recursos pedagógicos e tecnológicos, e em políticas públicas que garantam o acesso e a permanência desses alunos na escola. A pedagogia especial é um direito e uma necessidade, que deve ser assegurado a todos os estudantes que necessitarem dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de abordagens pedagógicas diversificadas e personalizadas, juntamente com a promoção dos processos de ensino e aprendizagem, são estratégias didáticas que têm como objetivo garantir a equidade e a participação justa de todos os alunos, independentemente de suas circunstâncias individuais. Essa abordagem está relacionada às cinco categorias de práticas inclusivas do ensino e reconhece a diversidade dos alunos dentro de uma comunidade escolar, demandando respostas didáticas por parte dos professores e adaptações às necessidades individuais dos alunos.

A diferenciação e a personalização têm como ponto de partida as necessidades dos alunos no contexto educacional. A diferenciação envolve a preparação de práticas pedagógicas inclusivas e variadas, em resposta às necessidades dos alunos, enquanto a concepção universal da aprendizagem é uma abordagem proativa que garante o acesso de todos os alunos, independentemente de suas necessidades.

Os objetivos da educação inclusiva abarcam uma ampla gama de possibilidades de realização, mas o caminho para alcançá-los requer modificações e a oferta de diferentes opções, considerando elementos como conteúdo, extensão, materiais e instrução. É fundamental compreender que o processo de construção ocorre por meio das relações afetivas e sociais, tanto no ambiente escolar quanto no familiar.

Apesar das transformações em andamento no Brasil em relação a tratamentos, intervenções e políticas públicas, ainda existem muitos desafios a serem superados pelos profissionais da educação no atendimento à criança e à família. A família desempenha um papel importante na rede de apoio, mas precisa receber capacitação para oferecer suporte e auxílio no tratamento. Nem sempre a relação entre familiares e profissionais é harmoniosa, e cabe aos profissionais propor estratégias para suavizar as dificuldades e convidar a família a enfrentar e superar juntos os desafios.

Em suma, é essencial unir esforços para transformar práticas e articular diferentes áreas de conhecimento com ações preventivas e políticas públicas, além de reorganizar os processos de trabalho para garantir um atendimento eficiente à criança com deficiência e envolver a família como parte da rede de apoio necessária para seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M. (2012). Desenvolvimento de escolas inclusivas: ideias, propostas e experiências para melhorar as instituições escolares. Madri: Narcea. 2012. ARANAIZ, P. Luta contra a exclusão: boas práticas e sucesso escolar. Revista

Inovação Educacional, 21, 23-35. Disponível em: http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/22/138. Acesso em 01 set. 2023.

BELISÁRIO, J. Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas. Brasília:

MEC, SEESP. 2005.JG.

BIAGGIO, Rita de. A Inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas. Revista Criança do professor de educação infantil. MEC, Brasília-DF, 2007, P. 19-26.

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista44.pdf>. Acesso em 01 set. 2023.

BOURDIEU, P., & PASSERON J. Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Barcelona: Fontamara. 1996.

BRASIL. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. BRASIL, 2007. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&c o_obra=84751>. Acesso em 02 set. 2023.

CUBERO, R.; MORENO, M. Relações

sociais nos anos escolares; família, escola, companheiros. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs).

Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. DÍEZ, Anabel Moriña. Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. Tradução Grupo Solucion-SP. Inclusão, Revista da Educação Especial. Brasília, 2010. Vol. 5, nº. 1, p. 16-25.

MANCEBO, Maria Ester e Guadalupe Goyeneche. Políticas de inclusão educativa: entre a exclusão social e a inovação pedagógica. Documento apresentado na Mesa "Políticas de inclusão educativa" do IX Congresso da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da República, Montevidéu, Uruguai, setembro de 2010. Disponível em: http://www.fcs.edu.uy/archivos/Table_12_y_17_Mancebo-Goyeneche .pdf. Acesso em 03 set. 2023.

MANTOAN, M. T. E. Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1988.

_____. O Atendimento Educacional Especializado na educação inclusiva. Inclusão, Revista da Educação Especial. Brasília, 2010. Vol. 5, nº. 1, p.

12-15.

_____. A Integração de Pessoas com Deficiências. São Paulo:

Memnon, 1997.

MONTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?

São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em:

https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLAR-MariaTeresaEgl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf?1473202907. Acesso em 24 set.2023.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Guia para garantir a inclusão e a equidade na educação. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf. Acesso em 03 set.

2023.

RAWLS , John. Teoria da justiça. México: Fundo de Cultura Econômica, 1971.

ROSSETO, M. C. Falar de inclusão... falar de que sujeitos? In: Lebedeff, T. B. Pereira. Educação especial – olhares interdisciplinares. Passo Fundo: UPF Editora, 2005. P. 41-55.

SEN, Amartya. Capital humano e capacidade humana in Cadernos de

Economia n.29, 1998, pp. 67-72. Disponível

em http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/ceconomia/article/viewFile/11496/2079

1. Acesso em: 04 set. 2023.

SANTOS, Ana M. T. Autismo: Desafio Na Alfabetização e No Convívio Escolar. Disponível em < http://www.crda.com.br/tcc-doc/22.pdf>. Acesso em 2023.

(UNESCO) de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1997.

VAILLANT , Denise . Melhorando a formação e desenvolvimento profissional de professores na América Latina in Revista Pensamento Educacional, vol.41, n.2,

2007, pp.207-22. Disponível em:

http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/424/public/424-941-1PB.pdf. Acesso em: 05 set. 2023.

O PAPEL DA LITERATURA PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELDENOURA EVANGELISTA DA COSTA SOUZA

RESUMO

Este texto tem como objetivo apresentar ao leitor informações essenciais relacionadas à relevância das narrativas infantis. Nas fábulas e nos contos dirigidos às crianças, os pequenos começam a adquirir a percepção de que seus receios e incertezas vão diminuindo à medida que o educador os leva a refletir sobre tais questões. Suas interações sociais se tornam menos conflituosas devido aos momentos de diálogo sobre as regras de convivência e o respeito mútuo. O sentimento de amor surge através do respeito ao próximo, de atitudes altruístas e afetuosas. Dessa forma, a criança vai percebendo que a amizade é uma conquista essencial para o seu dia a dia. As narrativas infantis auxiliam as crianças a lidarem com sentimentos de angústia e frustração. Através delas, as crianças começam a compreender que coisas desagradáveis podem ocorrer na vida de uma pessoa e que são passageiras, pois sempre há alguém bondoso, que pode ser simbolizado pela figura da fada, para ajudar na solução dos problemas, como a mãe, a avó, a tia ou até mesmo a professora.

Palavras-chave: Consideração; Realização; Temores.

INTRODUÇÃO

As Narrativas e os Contos preservam a estrutura de um devaneio, com deslocamento e simbolismo. Por conseguinte, pode-se afirmar que o ato de contar e ouvir histórias estimula a capacidade de fantasiar e, acima de tudo, o anseio de relatar os devaneios, indícios de uma vida imaginativa mais intensa.

É perceptível que quando a criança ou mesmo o adulto lê ou escuta uma narrativa, vivencia experiências diversas e dá origem à imaginação, estabelecendo uma conexão entre a história e sua vida real.

As narrativas e os contos de fadas contribuem para o processo de ensino-aprendizagem, e na cultura brasileira, exercem uma influência significativa.

Através dos contos de fadas, é possível observar os conflitos interiores dos indivíduos, principalmente das crianças, e suas atuações em qualquer sociedade.

Segundo Freud (citado por Franz, 1962), todo sonho é uma expressão relevante da vida interna e sua interpretação é o caminho para compreender o inconsciente. Freud (citado por Franz, 1962, p. 17) percebeu que os sonhos não diferem dos mitos e dos Contos de Fadas, sendo um fenômeno humano universal. Em uma narrativa, a sucessão de eventos representa a experiência interna do herói - uma história latente - em uma linguagem simbólica.

Ao lerem ou ouvirem histórias, as crianças entram em contato com seu material inconsciente ou latente, pois ao se identificarem com os personagens, elas podem avaliar as situações de maneira mais distanciada. Dessa forma, ao entrar em contato com os processos internos, identificando-se com os personagens, os contos permitem que a criança se veja "de fora" da situação, com uma perspectiva mais distante, o que possibilita uma melhor percepção do problema apresentado e das sugestões para a sua solução.

Devemos ter em mente que, ao analisar os significados dos contos, pode haver uma fixação excessiva em certos aspectos não presentes em relatos mais antigos.

Ler um conto de fadas para uma criança, ou permitir que ela o leia sozinha, é importante para auxiliar no desenvolvimento da imaginação e da fantasia. Esses elementos são essenciais para o mundo infantil, uma vez que atuam como uma mediação entre a criança e a realidade, contribuindo para a resolução de conflitos e para a estruturação da personalidade, por meio dos simbolismos representados pelos personagens.

A inclusão de elementos mágicos, personagens em busca de tesouros, heróis com habilidades diversas, entre outros, desperta a curiosidade da criança em relação ao mundo literário, indo além de uma simples história, e permitindo que se trabalhe com os aspectos emocionais de cada indivíduo.

ENREDO DE UMA NARRATIVA

É evidente que a criança internaliza os momentos de sua vida e deseja expressar seus sentimentos por meio das histórias que escuta, portanto, a presença de um psicopedagogo é extremamente crucial durante o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Amarilha (1997, p. 53):

Ao entrar na trama de uma narrativa, o ouvinte ou leitor penetra no teatro, mas do lado do palco ele não só assiste ao desenrolar do enredo como pode encarnar um personagem, vestir sua máscara e viver suas emoções, seus dilemas. Dessa forma, ele se projeta no outro e por meio desse jogo de espelho, ganha autonomia e ensaia atitu-

des e esquemas práticos necessários à vida adulta.

Nesse sentido, ao ouvir uma narrativa, o indivíduo adentra nela, explorando suas emoções e sentimentos, que podem estar impactando sua vida de alguma maneira.

Os contos de fadas são compartilhados em um território imaginário - um lugar encantado de possibilidades; um herói ou heroína, ou até mesmo ambos, enfrentam provações, terrores e desastres em um mundo que, embora possua certas semelhanças com as condições comuns da existência humana, em grande parte diverge delas em sua funcionalidade, transportando os protagonistas - e nós, leitores ou ouvintes da história - para um outro lugar onde maravilhas são comuns e desejos se realizam.

Os agentes responsáveis por realizar essas maravilhas nas histórias variam de um lugar para outro, emergindo de sistemas de crenças locais enraizados na tradição. Essa tradição pode conter elementos imaginários, mas também traços históricos: fadas e duendes de um lado, bruxas astutas e madrastas de outro. A narrativa frequentemente se configura como uma história imaginada: o rei Arthur inspirou romances que, por sua vez, incorporam motivos dos contos de fadas e tramas - objetos encantados (espadas, espelhos, xícaras), testes e enigmas, perigos de monstros e florestas, viagens oníricas e uma sensação de outro mundo ao alcance da mão. Os contos de fadas evocam todo tipo de violência, injustiça e má sorte, mas não é preciso continuar enfatizando isso.

De acordo com Corso (2006, p. 29):

A transformação dos contos de fadas em relatos bem-comportados e menos grotescos não é absolutamente fruto de arroubos pedagógicos recentes. Por exemplo, já no início do século XIX, ao longo das sucessivas edições das compilações dos irmãos Grimm, é possível acompanhar o progressivo abrandamento das tramas e das personagens, como a transformação da mãe em madrasta.

Segundo Coelho (1998), a obra mais famosa de Perrault foi intitulada “Os Contos da Mãe Gansa”, sendo que esta era uma personagem (Mère l’Oye) de velhos contos populares, muito familiares aos franceses: sua função era contar histórias para seus filhotes fascinados.

Com a publicação dos oitos Contos da Mãe Gansa, nascia a

Literatura infantil, que hoje conhecemos como clássica. Pela primeira vez são publicados A Bela Adormecida no bosque, Chapeuzinho Vermelho, O Barba Azul, O Gato de Botas, As fadas, A Gata Borralheira, Henrique do Topete e O pequeno Polegar, todos eles são originários dos antiquíssimos lais1 ou dos romances céltico-bretões e de narrativas originais indianas, que, com o tempo, transformações e fusões com textos de outras fontes, já haviam perdido seus significados originais. (COELHO, 1988, p.68)

Schneider e Torossian (2009) apresentam outras características presentes nos contos de Andersen, que o estabelecem como o precursor da literatura voltada para crianças: "A literatura destaca três vértices importantes que tornam a obra de Andersen única: a representação da criança por meio de personagens, brinquedos que ganham vida e histórias em que a criança ocupa o papel principal." (2009, p. 137).

Coelho (1998, p. 78) conclui afirmando que: "Em suma, em todos os contos de Andersen, sente-se o esforço de racionalizar o imaginário, em prol de um mundo real mais gratificante para todos os seres humanos.".

Os antigos modelos autoritários, nos quais a criança é apenas receptora passiva de normas, devem ser substituídos por literaturas emancipatórias, que proporcionam à criança um papel ativo e buscam desenvolver e estimular seu pensamento crítico, a fim de que ela se torne um agente de transformação. A literatura leva a criança a questionar sua condição no mundo, considerando que a consciência do mundo surge quando a criança estabelece uma relação com o livro e, a partir disso, atribui significado à sua realidade. No entanto, é importante lembrar que, no caso da literatura infantil, essa mediação entre o leitor e o livro pode ser feita 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. (COELHO, 1987, p. 29)

Schneider e Torossian (2009) apresentam outras características presentes nos contos de Andersen, que o estabelecem como o precursor da literatura voltada para crianças: "A literatura destaca três vértices importantes que tornam a obra de Andersen única: a representação da criança por meio de personagens, brinquedos que ganham vida e histórias em que a criança ocupa o papel principal." (2009, p. 137).

Coelho (1998, p. 78) conclui afirmando que: "Em suma, em todos os contos de Andersen, sente-se o esforço de racionalizar o imaginário, em prol de um mundo real mais

gratificante para todos os seres humanos.".

Os antigos modelos autoritários, nos quais a criança é apenas receptora passiva de normas, devem ser substituídos por literaturas emancipatórias, que proporcionam à criança um papel ativo e buscam desenvolver e estimular seu pensamento crítico, a fim de que ela se torne um agente de transformação. A literatura leva a criança a questionar sua condição no mundo, considerando que a consciência do mundo surge quando a criança estabelece uma relação com o livro e, a partir disso, atribui significado à sua realidade. No entanto, é importante lembrar que, no caso da literatura infantil, essa mediação entre o leitor e o livro pode ser feita por um adulto leitor.

Os Contos de Fadas são abstrações. São abstrações de uma saga local condensada, e cuja forma se cristalizou, o que permite ser mais facilmente contada e retida na memória, pois desta forma, toca mais diretamente as pessoas. (1981, p. 33)

Não se pode precisar onde se distingue o mito do conto folclórico. De acordo com Bettelheim(1979), apenas pode afirmar-se que ambos provém de uma sociedade pré - literata.

Estes contos fornecem percepções profundas que sustentaram a humanidade através das longas vicissitudes de sua existência, uma herança que não é transmitida sob qualquer outra forma tão simples e diretamente, ou de modo tão acessível, às crianças. (BETTELHEIM, 1979, p. 34)

Dessa forma, ao explorar as narrativas dos Contos de Fadas, podemos discernir as temáticas que ocupavam a mente de nossos ancestrais. Experiências e vivências que sustentaram a humanidade foram transmitidas por meio das histórias contidas nesses contos, utilizando uma linguagem simples que oferece significado em qualquer fase da vida.

O IMPACTO DAS HISTÓRIAS INFANTIS COMO FORMA DE LITERATURA

Quando a criança se envolve na leitura dessas histórias, ela acredita que seus próprios conflitos podem ser resolvidos da mesma forma. Ao se familiarizar com os temas abordados nos contos, ela compreende melhor o que está acontecendo em seu subconsciente. Além disso, as histórias expandem a imaginação da criança, revelando dimensões que ela não poderia descobrir sozinha, fazendo-a perceber que as situações apresentadas são semelhantes às suas próprias, mas com a presença do elemento maravilhoso, que sempre leva ao desfecho feliz de "viveram felizes para sempre". Isso permite que ela acredite no que o conto conta, pois a forma mágica e otimista de enxergar o mundo apresentada na história está alinhada com a sua própria visão. A criança estabelece, assim, um diálogo entre suas questões internas e externas de maneira mágica, pois ao adentrar esse universo de fantasia, sua imaginação é ativada, permitindo que ela recrie outro mundo de acordo com seus desejos.

"A criança entra na fase de latência utilizando o mecanismo de sublimação, e a aprendizagem escolar pode se tornar muito gratificante, pois ela a encara como uma forma de brincadeira e de reparação de objetos internos" (TINOCO, 1999, p. 25).

Segundo as teorias de Freud (citado por Fromm, 1962), todo sonho é uma expressão relevante da vida interior e sua interpretação é o caminho para compreender o inconsciente. Freud (citado por Fromm, 1962:17) percebeu que os sonhos não são diferentes dos mitos e dos Contos de Fadas, sendo fenômenos humanos universais. Em uma história, a sucessão de eventos representa a experiência interna do herói - uma história latente - por meio de uma linguagem simbólica.

Quando as crianças leem ou ouvem os Contos de Fadas, elas entram em contato com seu material inconsciente/latente, pois ao se identificarem com os personagens, podem avaliar as situações de forma mais distanciada. Ao entrar em contato com os processos internos e se identificar com as personagens, os contos permitem que a criança se veja "de fora" da situação, com uma perspectiva mais distanciada, o que facilita a compreensão do problema apresentado e das sugestões para a solução.

Devemos ter em mente que, ao analisar os significados dos contos, pode haver uma fixação excessiva em certos aspectos que não estão presentes em relatos mais antigos.

O PSIQUISMO E AS HISTÓRIAS INFANTIS

A influência das histórias infantis na psique das crianças é notável.

Essas narrativas, coletadas e registradas por estudiosos como os irmãos Grimm, ETA Hoffman e Hans Christian Andersen, têm sido objeto de análise por teóricos como Freud, Jung e Bettelheim. Eles argumentam que essas histórias ressoam profundamente na mente humana devido a diversos motivos.

Para Jung, os personagens dos contos de fadas são arquétipos que representam diferentes aspectos da nossa personalidade. Embora possam parecer unidimensionais, cada personagem retrata uma faceta específica do ser humano. Por outro lado, Freud

acreditava que os contos de fadas emergiam do mesmo lugar dos sonhos, revelando desejos reprimidos e fantasias de realização. Motivos como florestas e espinhos eram interpretados por Freud como símbolos de desejos sexuais reprimidos.

Essas teorias psicanalíticas influenciaram o trabalho de Bruno Bettelheim, autor de "The Uses of Enchantment", que se tornou um sucesso na década de 1970. Bettelheim explorou como os contos de fadas abordam questões psicológicas profundas. Por exemplo, ele interpretou a floresta presente em "Os Dois Irmãos" como um símbolo do confronto com a escuridão interior e a incerteza sobre a identidade. Ele também encontrou complexos de Édipo e Electra em contos como "Branca de Neve" e "A Bela Adormecida".

As diferentes teorias psicanalíticas podem ser agrupadas em várias escolas de pensamento, mas todas enfatizam o poder manipulativo dos elementos inconscientes na mente humana. A teoria topográfica, derivada do trabalho de Freud em "A Interpretação dos Sonhos", descreve a mente como um espaço onde ocorrem conflitos e processos inconscientes.

Além disso, a psicologia do ego, proposta por Freud e refinada por outros teóricos, sugere que o ego é autônomo e que as funções mentais são independentes de sua origem. Essas funções incluem controle motor, percepção sensorial, pensamento lógico, abstração, adaptação, julgamento de perigo, pensamento simbólico, tomada de decisões, concentração, orientação, fala e autopreservação.

Existem diferentes abordagens psicanalíticas, como a psicanálise de Jacques Lacan, que integra filosofia, semiótica e psicanálise. Cada abordagem tem seu enfoque particular, mas todas têm em comum a importância da obra de Freud como base para a compreensão da psicologia humana.

Em suma, as histórias infantis têm um impacto significativo no psiquismo das crianças. Elas abordam questões profundas da psicologia humana de forma simbólica e despertam a imaginação, permitindo que as crianças se identifiquem com os personagens e reflitam sobre suas próprias experiências e desafios internos.

A pedagoga brasileira Fanny Abramovich (2006, p. 120) diz que:

Os contos de fadas estão envolvidos no maravilhoso, um universo que denota fantasia, partindo sempre duma situação real, concreta, lidando com emoções que qualquer criança já viveu... Porque se passam num lugar que é apenas esboçado, fora dos limites do tempo e do espaço, mas onde qualquer um pode caminhar... (...) Porque todo esse processo é vivido através da fantasia, do imaginário, com intervenção de entidades fantásticas (bruxas, fadas, duendes, animais falantes, plantas sábias"...).

Apesar de a imaginação ser "não real", os sentimentos positivos que ela desperta em relação a nós mesmos e ao nosso futuro são "reais", e são esses sentimentos positivos reais que precisamos para nos sustentar (Bettelheim, 2000, p. 157).

A LITERATURA E SEU PAPEL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E ALFABETIZAÇÃO

Pode-se afirmar que desde a mais tenra idade, a criança se envolve com a literatura como uma forma de brincadeira, diversão ou entretenimento. Quando ingressa na escola, também tem contato com a literatura não apenas para fins recreativos, mas com outras intenções: aprender a ler e escrever, adquirir conhecimento cultural, moral, religioso e pedagógico. Nesse contexto, é relevante mencionar as observações de Rodríguez (1991), que destacou que desde o nascimento, a criança é exposta a produtos literários que sua cultura oferece para diversos propósitos, por meio de diferentes mídias, como televisão, rádio e cinema. Ela ouve canções de ninar, é contada histórias ou histórias são lidas para ela.

À medida que a criança começa a falar, ela brinca com as palavras, canta canções e aprende a decifrar enigmas. Esse fato determina que as crianças possam assimilar algumas regras ou características da linguagem literária de forma inconsciente. Isso permite que elas desenvolvam esquemas de antecipação sobre o funcionamento da linguagem escrita, o que será de grande utilidade para a aprendizagem da leitura.

Portanto, o gosto pelas histórias está entre as primeiras atividades espontâneas de expressão oral e leitura da criança. Esse gênero literário é amplamente utilizado pelos professores para ensinar a leitura em sala de aula, sendo, portanto, amplamente difundido, apropriado e aceito em todas as faixas etárias (Vannini, 1995).

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence. As instituições de educação infantil podem resgatar o repertório de histórias que as crianças ouvem em casa e nos ambientes que frequentam, uma vez que essas histórias se constituem em rica fonte de informações sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções e com as questões éticas, contribuindo na construção da subje-

tividade e da sensibilidade das crianças (RCNEI, 1998, p. 143).

Da mesma maneira, o conto é uma ferramenta que estimula o pensamento criativo, imaginativo e crítico das crianças, permitindo que elas se expressem de diversas formas. Desde os estágios iniciais da educação e pré-escola, as crianças demonstram interesse em explorar e se envolver com diferentes materiais de leitura e escrita, que as encorajam a expressar suas experiências e vivências reais e imaginárias, dando origem à manifestação de suas próprias ideias, emoções e sentimentos, permitindo assim que seu mundo interior se manifeste. Portanto, o uso de contos se torna uma ferramenta didática valiosa para acompanhar as crianças de maneira emocional e criativa em seu processo de formação.

A literatura infantil desempenha um papel significativo na transmissão de cultura, na integração de diferentes áreas do conhecimento, como história, música, arte, psicologia, sociologia, entre outras, no enriquecimento de conceitos e valores. Além disso, a literatura desempenha um papel fundamental tanto na escola quanto em casa como uma ferramenta que facilita a abordagem dos processos de leitura e escrita.

O principal objetivo de incorporar momentos regulares de leitura na sala de aula deve ser baseado na recreação e na curiosidade, e não apenas como uma tarefa escolar. Para isso, o primeiro contato nos primeiros anos deve ser interessante e agradável, com o professor lendo e contando histórias para os mais jovens por meio de livros com ilustrações atraentes. Acredita-se que o professor deva ser o mediador entre a criança e o texto, pois a pessoa aprende a ler lendo boas obras literárias, com abordagens inteligentes e progredindo gradualmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de extrema urgência promover o prazer da leitura tanto no ensino primário quanto no ensino secundário, considerando o aumento do tempo livre das crianças e dos jovens. A habilidade de ler não tem sentido a menos que seja exercida. Os professores que valorizam essa premissa oferecem oportunidades e disponibilizam uma ampla gama de literatura escrita para as crianças.

O encontro entre crianças e livro na escola pode ocorrer de forma criativa (ou seja, construtivista) ou de forma tradicional (ou seja, comportamental). Quando ocorre uma situação criativa, em que a vida é valorizada em vez da rotina, pode-se despertar o gosto pela leitura, uma habilidade que não nasce com a pessoa, mas é desenvolvida ao longo do tempo.

Nesse sentido, é notável que a apreciação da literatura infantil e juvenil, iniciada na pré-escola e nas primeiras séries por meio de contos e dramatizações, seja interrompida ao longo da trajetória escolar. É lamentável a pouca ênfase dada em sala de aula a esse material de leitura durante um período em que as crianças e os jovens começam a ler com maior autonomia e quando seus interesses e preferências podem ser facilmente cultivados.

É sabido que algumas crianças aprendem a ler com facilidade, enquanto outras enfrentam dificuldades ao longo do caminho. Independentemente da abordagem utilizada pelos professores e pais para ajudá-los, é essencial expô-los e envolvê-los com "livros reais". Quando os livros são disponibilizados para as crianças e os jovens, eles começam a buscá-los e sua capacidade de leitura se expande. A disponibilidade está associada ao interesse, enquanto a falta dela pode levar tantas crianças quanto adultos a enfrentarem dificuldades na leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARILHA, Marly. Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 1997.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

COELHO, Beth. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 2001.

CORSO, D. L.; CORSO, M. Fadas no Divã: psicanálise nas Histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Ana Flávia Araújo. A importância dos contos de fadas no desenvolvimento infantil. Revista Pátio Educação Infantil. São Paulo, ano III,

n.7, maio/junho 2005.

ESCALANTE, D. Práticas de alfabetização em uma sala de aula de língua inteira da primeira série: um professor em transição. Tese de doutorado Purdue University, EUA. 1995.

FRANZ, Marie-Louise Von. A interpretação dos contos de fada: Uma introdução à psicologia dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.

RCNEI, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, v. 3, Brasília, 1998. RIBEIRO, E. A contribuição da contação de histórias para a aprendizagem na educação infantil. Monografia, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2010.

SALINAS, P. O defensor. Madrid: Alliance. 1993.

SANTOS, A. F.; RODRIGUES, G. P.; ASSUNÇÃO, M. B. & FLAVIANO, S. L. L. “Quem quiser que conte outra”: A contação de histórias como prática educativa. In.: III Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG –

Inovação: Inclusão Social e Direitos, Pirenópolis, 2016.

VANNINI, M. Literatura infantil. Caracas: Universidade Nacional Aberta. 1995.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 2003.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO E REFLEXÃO DENTRO DA ESCOLA

ELIENAI DIAS DA MATA SOUZA

RESUMO

A principal função desse trabalho com o tema Meio Ambiente não é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, críticos, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de modo comprometido com a vida, partindo do pressuposto que a escola tem um papel fundamental de estimular a reflexão e subsidiar ação dos cidadãos para um comportamento mais responsável e ético sobre Educação Ambiental. A Educação Ambiental e o Ensino da educação básica estão diretamente ligados, pois trabalham juntas visando uma reflexão crítica sobre o tema. Para isso é necessário mais do que informações e conceitos, a escola se propunha a trabalhar com atitudes, com formação de valores com o ensino e a aprendizagem de projetos voltados a sustentabilidade. O trabalho se justificou na necessidade de refletir sobre a importância da implantação de uma Educação Ambiental efetiva e sensibilizadora, de forma que ocorram mudanças e apropriação de posturas que levem aos estudantes e docentes a pensar conscientemente em suas atitudes e práticas relacionadas a temática Educação Ambiental. Faz parte desse estudo também propor projetos simples relacionados a sustentabilidade que podem começar dentro da escola e chegar até a casa dos estudantes. O objetivo principal desse trabalho é mostrar conceitos que podem ser aplicados dentro da escola e que podem ir além da sala de aula levando os estudantes a refletir sobre as questões socioambientais com práticas que podem começar sendo adotadas por eles mesmos dentro da escola e de suas casas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental; Ensino; Reflexão; Sustentabilidade; Escola.

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental tem o importante papel de promover a integração do ser humano com o meio ambiente, possibilitando, por meio de novos conhecimentos, valores e atitudes, a inserção do educando e do educador como cidadãos no processo de transformação do atual quadro ambiental do nosso planeta. Citando como exemplo, a cidade de São Paulo, centro financeiro do Brasil, está entre as cidades mais populosas do mundo, com diversas instituições culturais e uma rica tradição arquitetônica. Se fizermos um passeio pelas ruas e avenidas de São Paulo (ou por outra cidade tão frenética como ela, que reproduz o modo de viver urbano), teremos visões de contraste dos tempos sociais e ambientais. São Paulo ambiente urbano mais populoso do Brasil tem uma aparência de opulência e escassez. Grandes prédios comerciais, shopping centers, construções em andamento, grandes redes de supermercados, uma arquitetura de vidros e metais e grandes espaços para os milhares de automóveis que trafegam dia e noite sem cessar. São Paulo ostenta a riqueza da antiga capital do café, da indústria e das finanças. Entretanto nas diferentes paisagens veremos também uma São Paulo com favelas, edifícios de moradia popular, ar poluído, rios mortos cortando a paisagem e que desaparecem sob as avenidas. Uma cidade que bate recordes em desmatamento em direção as áreas dos mananciais. Milhares de pessoas pobres vivem nessa megacidade, que carece de trabalho digno, saneamento básico, água, escolas, áreas verdes, bibliotecas, equipamentos de saúde e outros itens indispensáveis a qualidade de vida urbana. Essa outra cidade mostra contradições que se expandem pela região metropolitana, a ponto de serem reproduzidas pela maioria dos grandes centros urbanos brasileiros. Surge a partir dessas informações toda a problemática para se refletir e pensar a importância de trabalhar a Educação Ambiental no Ensino da educação básica com os alunos nas escolas, citando a própria cidade de São Paulo como exemplo para essa reflexão inicial devido a esses contrastes sociais, levando os alunos a pensar sobre questões socioambientais no nosso planeta. Os objetivos dessa pesquisa é fazer com que os estudantes possam refletir e se conscientizar dos problemas ambientas que existem não só na cidade de São Paulo, mas sim no planeta todo, e a partir de então através do Ensino da educação básica começarem a pensar com responsabilidade e ética na questão ambiental que necessita urgentemente de consciência, projetos educativos e planos de ação para tratar de Educação ambiental dentro da perspectiva da sociedade que temos a nossa frente. Esse trabalho começa primeiramente e diretamente dentro das escolas através do ensino da disciplina de Geografia, mas também de maneira interdisciplinar chegando até as casas dos alunos. Em estudos de Geografia, muitos conteúdos e objetivos sobre tema socioambientais podem potencializar a formação de sujeitos críticos e atuantes capazes de construir interpretações, entendimentos e protagonismo na realidade vivida. Trabalhar nas escolas essas dimensões críticas da realidade, entrelaçando a Educação ambiental à Geografia, permitindo aos alunos atuarem na transformação da vida deles, dos lugares e das paisagens. Um dos maiores desafios dos educadores é ajudar os estudantes a perceber que existem percepções de natureza diferentes

construídas por distintas sociedades, grupos e indivíduos, que se modificam histórica, cultural e socialmente.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E RESPONSABILIDADE SOCIAL: A IMPORTÂNCIA DO ENSINO E REFLEXÃO DENTRO DA ESCOLA.

A questão ambiental é um tema que vem sendo abordado frequentemente em nosso dia a dia, seja nos meios de comunicação, nas escolas, nas empresas ou até mesmo em conversas entre amigos.

"Em um terreno político e ideológico, a Educação Ambiental surgiu como proposta ao enfrentamento dessa crise através da articulação entre as dimensões social e ambiental" (VENTURA e SOUZA 2010, p.14).

As diversas espécies existentes no nosso planeta merecem todo o nosso respeito. Além disso a manutenção da biodiversidade é fundamental para a nossa sobrevivência, visto que é necessário planejar o uso e a ocupação do solo nas áreas urbanas e rurais, considerando que é importante ter condições dignas de moradia, trabalho, esporte e lazer, áreas destinadas à produção de alimentos e proteção dos recursos naturais.

A escola é o espaço social e o local onde poderá haver sequência ao processo de socialização. O que nela se faz se diz e se valoriza representa um exemplo daquilo que a sociedade deseja e aprova. Comportamentos ambientalmente corretos devem ser apreendidos na prática, no cotidiano da vida escolar, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis. Assim a Educação Ambiental é uma maneira de estabelecer tais processos na mentalidade de cada aluno, formando cidadãos conscientes e preocupados com a temática ambiental.

Os princípios da gestão ambiental e de democracia participativa propõem necessária a transformação dos Estados nacionais e da ordem internacional para uma convergência dos interesses em conflito e dos objetivos comuns dos diferentes grupos e classes sociais em torno do desenvolvimento sustentável e da apropriação da natureza. O fortalecimento dos projetos de gestão ambiental local e das comunidades de base está levando os governos federais e estaduais, como também intendências e municipalidades, a instaurar procedimentos para dirimir pacificamente os interesses de diversos agentes econômicos e grupos de cidadãos na resolução de conflitos ambientais, através de um novo contrato social entre o Estado e a Sociedade civil.

A ideia de buscar que cada pessoa envolvida com o problema ecológico o descreva, ao mesmo tempo que nos possibilita uma interpretação que contemple a subjetividade individual, abre espaços para a manifestação de outras formas de conhecimento não apenas o cientifico. Ao interpretar cada pessoa o fará por meio de suas representações e, também de seus conhecimentos que podem vir permeados por outras formas de saberes, como o saber ético e o saber popular", (GALIAZZI E FREITAS: 2005)

Considerando, então a importância da temática ambiental e a visão integrada do mundo, no tempo e no espaço, a escola deverá oferecer métodos efetivos para a compreensão dos fenômenos naturais, as ações humanas e suas consequências para a sua própria espécie, para os outros seres vivos e para o meio ambiente. É fundamental que cada pessoa desenvolva suas potencialidades e adote posturas pessoais e comportamentos sociais construtivos, colaborando para a constituição de uma sociedade socialmente justa, em um ambiente saudável e acima de tudo sustentável.

Com os conteúdos ambientais permeando a disciplina dentro do currículo de e contextualizados com a realidade da comunidade, a escola ajudará a perceber a correlação dos fatos e ter uma visão holística, ou seja, integral do mundo em que vive. Para isso a Educação Ambiental deve ser abordada de forma sistemática e transversal, em todos os níveis de ensino, assegurando a presença da dimensão ambiental através do Ensino da educação básica com as atividades escolares através da integração das pessoas nas suas comunidades/sociedades, fazendo com que a Educação Ambiental não fique somente nas escolas, mas que através dela permeie todas as esferas sociais, proporcionando com isso a preservação ambiental e conscientização cada vez mais pessoas para se buscar o desenvolvimento sustentável.

Reflexões sobre questões metodológicas, sobretudo pesquisa qualitativa, vem sendo cada vez mais necessárias e presentes no contexto acadêmico e científico, indicando um movimento de ressignificação da prática em Ciências Humanas e Sociais. Nesse cenário a perspectiva sócio histórica constitui-se como um enfoque teórico-metodológico para a área da educação.

A fundamentação teórico/prática dos projetos pode ocorrer por intermédio do estudo de temas geradores que englobam palestras, oficinas e saídas de campo. Esse processo oferece subsídios aos professores e demais interessados em repassar conhecimento para atuarem de maneira a englobar toda a comunidade escolar, e a sociedade, e assim todas as pessoas possam ter conhecimento quanto aos problemas ambientais que os circundam, seja no bairro, no município e até mesmo no mundo em que vivem. Os conteúdos trabalhados serão necessários para o entendimento dos problemas e, a partir da coleta de dados, a elaboração de pequenos projetos de intervenção.

Considerando a Educação Ambiental como sendo um processo contínuo e cíclico, o método utilizado pelo programa de Educação Ambiental para desenvolver projetos e os cursos utilizados de capacitação conjuga os princípios gerais básicos da Educação Ambiental (Smith, apud Sato, 1995):

Princípios gerais da Educação Ambiental:

- Sensibilização: processo de alerta, é o primeiro passo para alcançar o pensamento sistêmico;
- Compreensão: conhecimento dos componentes e dos mecanismos que regem os sistemas naturais;
- Responsabilidade: reconhecimento do ser humano como principal protagonista;
- Competência: capacidade de avaliar e agir efetivamente no sistema;
- Cidadania: participar ativamente e resgatar direitos e promover uma nova ética capaz de conciliar o ambiente e a sociedade.

A educação Ambiental como componente essencial nesse processo de formação e educação permanente, com uma abordagem direcionada para a resolução de problemas, contribui para o envolvimento ativo do público, tornando o sistema educativo mais relevante e mais realista e estabelecendo uma maior interdependência entre os sistemas e o ambiente natural e social, com o objetivo de um crescente bem-estar das comunidades humanas. Leff (2001, p.218):

"O desenvolvimento de programas de educação ambiental e a conscientização de seus conteúdos depende desde complexo processo de emergência e constituição de um saber ambiental, capaz de ser incorporado as práticas docentes e como guia de projetos de pesquisa. "

Se existe inúmeros problemas que dizem respeito ao ambiente, isto se devem em parte ao fato de as pessoas não serem sensibilizadas para a compreensão do frágil equilíbrio da biosfera e dos problemas da gestão dos recursos naturais. Elas não estão e não foram preparadas para delimitar e resolver de um modo eficaz os problemas concretos de seu ambiente imediato, isto porque a educação para o meio ambiente como abordagem didática ou pedagógica, apenas aparece na década de 80. A partir de então as pessoas têm a possibilidade de tomarem consciência das situações que acarretam problemas no seu ambiente próximo ou para a biosfera em geral, refletindo sobre as suas causas e determinarem os meios ou as ações apropriadas na tentativa de resolvê-los.

As finalidades desta educação para o ambiente foram determinadas pela

UNESCO, logo após a conferência de Belgrado (1975) e são as seguintes:Formar uma população mundial consciente e preocupada com o ambiente e com os problemas com ele relacionados, uma população que tenha conhecimento, competências, estado de espírito, motivações e sentido de empenhamento que lhe permitem trabalhar individualmente e coletivamente para resolver os problemas atuais, e para impedir que eles se repitam.

Ao implementar um projeto de educação para o ambiente dentro das escolas, o mesmo facilitará aos alunos e a população uma compreensão fundamental de problemas existentes, da presença humana no ambiente, da sua responsabilidade e do seu papel crítico como cidadãos de um país e de um planeta. Desenvolve-se assim, as competências e valores que conduzirão a repensar e avaliar de outra maneira as suas atitudes e as suas consequências no meio ambiente em que vivem.

A Educação Ambiental é de muita importância, pois além de conscientizar as pessoas, faz com que estas executem projetos, ideias, opiniões e trabalhos relacionados a sustentabilidade e a preservação ambiental.

METODOLOGIA

Esta pesquisa tem como objetivo geral tratar a temática Educação Ambiental no Ensino da educação básica dentro da escola como reflexão, conscientização através das análises das práticas a serem aplicadas com os alunos. Como objetivo específico é o embasamento de informações possíveis para esse acontecimento através de referenciais teóricos para que seja possível esse aprendizado dos alunos com relação a tudo que se pode aprender através de projetos de sustentabilidade.

Em um dos princípios da "Carta da Terra" que fala sobre respeitar e cuidar da comunidade da vida diz: Construir sociedades democráticas que sejam justas, participativas, sustentáveis e pacíficas.

Assegurar que as comunidades em todos os níveis garantam os direitos humanos e as liberdades fundamentais e proporcionem a cada pessoa a oportunidade de realizar seu pleno potencial.

Promover a justiça econômica e social, propiciando a todos a obtenção de uma condição de vida significativa e segura, que seja ecologicamente responsável.

Em outro princípio que fala sobre integridade ecológica diz:

Prevenir o dano ao meio ambiente como o melhor método de proteção am-

biental e, quando o conhecimento for limitado, assumir uma postura de precaução.

Agir para evitar a possibilidade de danos ambientais sérios e irreversíveis, mesmo quando o conhecimento científico for incompleto ou não conclusivo.

Impor o ônus da prova naqueles que afirmarem que a atividade proposta não causara dano significativo e fazer com que as partes interessadas sejam responsabilizadas pelo dano ambiental.

Assegurar que as tomadas de decisão considerem as consequências cumulativas, a logo prazo, indiretas, de longo alcance e globais das atividades humanas.

Impedir a poluição de qualquer parte do meio ambiente e não permitir o aumento de substâncias radioativas, toxicas ou outras substâncias perigosas.

Evitar atividades militares que causem dano ao meio ambiente.

Adotar padrões de produção, consumo e reprodução que protejam as capacidades regenerativas da terra, os direitos humanos e o bem-estar comunitário

Reduzir, reutilizar e reciclar materiais usados nos sistemas de produção e consumo e garantir que os resíduos possam ser assimilados pelos sistemas ecológicos.

A educação Ambiental ao buscar valores que conduzam a uma convivência harmoniosa com o meio ambiente e as demais espécies que habitam no planeta, auxiliando uma análise crítica do princípio antropocêntrico, que tem levado muitas vezes, à destruição inconsequente dos recursos naturais e de várias espécies. É preciso considerar que a natureza não é fonte inesgotável de recursos, suas reservas são finitas e devem ser utilizadas de maneira racional, evitando o desperdício e considerando a reciclagem como processo vital. Ao se ter a Educação Ambiental dentro do Ensino da educação básica nas escolas poderá ter se a racionalidade de utilização dos recursos que são oferecidos a nós, seres humanos pelo planeta no qual vivemos.

Nesse aspecto Ramos (2010, p.83) coloca:

"Seja como for, a visão atual da natureza, potencializada pela tecnologia, herdou o projeto de dominação assentado no dualismo homem-natureza, na qual a última é instrumentalizada em benefício do primeiro. Em outras palavras, universalizou-se a postura-que se dogma-de transformar o conhecimento da natureza em instrumento de domínio da mesma".

A sustentabilidade é um processo que deve ser estabelecido em longo prazo, pois é de fato que para haver um desenvolvimento sustentável é necessário trocar o

Atual modelo de desenvolvimento: o capitalista-industrial, uma vez que este desenvolvimento é preciso, mas também é necessária uma maneira de ter o desenvolvimento com sustentabilidade, ou seja, deve-se desenvolver, mas considerando o pleno desenvolvimento, dos seres humanos, dos animais, das plantas, de todo o planeta terra. De acordo com Leff (2001, p.31):

"O princípio de sustentabilidade surge como uma resposta à fratura da razão modernizadora e como uma condição para construir uma nova racionalidade produtiva, fundada no potencial ecológico e em novos sentidos de civilização a partir da diversidade cultural do gênero humano. Trata-se da reapropriação da natureza e da invenção do mundo; não só de um mundo no qual caibam muitos mundos, mas de um mundo conformado por uma diversidade de mundos, abrindo o cerco da ordem econômica-ecológica-globalizada".

Esse processo de transição de um sistema para outro será possível através da Educação Ambiental dentro da escola que fornecera as bases teóricas para chegar-se à sustentabilidade. É pela integração das esferas: política, social, econômica e ambiental que se terá plenitude do desenvolvimento sustentável, através da Educação Ambiental.

A degradação ambiental, juntamente com o esgotamento ecológico e a desigualdade gerada pelo avanço do mundo globalizado traz o conceito de sustentabilidade, sendo de muita importância para a humanidade, visto que ao se estudar a sustentabilidade se poderá ter uma nova visão de mundo. Um mundo em que o saber ambiental emerge de uma reflexão sobre a construção da própria vida humana na terra.

As sociedades modernas convivem atualmente com muitas percepções de natureza. Para diversos professores, a seleção dos conteúdos de Geografia é um enorme desafio. Muitos estão habituados à sequência dos livros didáticos e trabalham automaticamente seguindo capítulos e mais capítulos. Porém, quando pensamos em outras intenções e intervenções que precisam ser realizadas para que a classe aprenda Geografia e meio ambiente, a escolha dos conteúdos torna-se uma necessidade mais abrangente e não linear. Ao mesmo tempo, nos currículos escolares, as questões socioambientais padecem da visão atomística do mundo combinando racionalismo, fragmentação e compartimentação. A Geografia que se ensina nos bancos escolares e as noções de natureza transmitidas ainda são marcadas por forte tendência reducionista, revelando uma inadequação para o entendimento da complexidade de temas socioambientais.

Para incorporar temas relevantes de acordo com cada momento da história, a educação precisa evoluir sempre. É o caso hoje do ensino de sustentabilidade na escola. Não restam dúvidas que esse assunto se tornou indispensável devido ao contexto das relações entre homem meio ambiente.

O princípio da sustentabilidade, portanto surge com a globalização, em que a sustentabilidade ambiental é a capacidade do sistema manter o seu estado constante no tempo, a tal ponto de incorporar a problemática relação homem x natureza. A educação ambiental é a base cientifica para a sustentabilidade, sendo que a sustentabilidade é um processo que deverá atingir a sociedade como um todo, sem excluir nenhum elemento físico, mental ou espiritual desse processo de transformação, pois é necessária essa integração para que, finalmente ocorra o desenvolvimento a partir da sustentabilidade.

Conforme Guzmán (2000, p.1) "A investigação e à docência como um saber essencialmente acadêmico, carece em absoluto de compromissos socioambientais".

O desenvolvimento sustentável seria o desenvolvimento a partir de uma lógica que satisfaça as necessidades do presente, do nosso tempo vivido, sem comprometer a capacidade de satisfazer as necessidades das gerações futuras, de nossos filhos, netos etc. Seguindo a ideia de Philippi Jr et al (2002, p.28):

Onde não há legislação de uso e ocupação de solo, nem legislação ambiental, certamente haverá poluição do ar e água distribuindo doenças pela comunidade afora. Sim pois estas contaminações podem alcançar outras regiões e territórios, via águas dos rios e represas, via chuva ácida, afetando plantações e águas subterrâneas, enfim a qualidade de vida, pois não há controle. A economia, por sua vez, passara a responder com a fragmentação humana em que algumas áreas se desenvolvem e seus mercados florescem com a globalização.

Tratando assim essa temática de Educação Ambiental no Ensino de Geografia; podemos começar com uma definição básica: a sustentabilidade e o ensino dentro da escola consistem na aplicação de um conjunto de práticas e ensinamentos focado na questão do desenvolvimento sustentável do planeta.

Esse tema precisa ser trabalhado na escola devido a sua pertinência cada vez mais alta, já que a geração atual vivencia o problema da escassez de recursos naturais e da degradação do meio ambiente. Essa realidade está mais que presente nas dificuldades e nos desastres que presenciamos, como falta de água, contaminação do solo ou deslizamentos causados pela destruição da vegetação natural.

Precisamos lembrar de que as crianças e os jovens de hoje serão os futuros tomadores de decisão do mundo, seja porque se tornarão políticos, cientistas, empresários ou qualquer outra profissão que escolham seguir, mas não podendo esquecer suas reponsabilidades em qualquer área que queiram seguir. Em outras palavras: estará em suas mãos fazer escolhas para preservar o planeta. Para isso, no entanto, precisam conhecer tanto as causas e consequências do problema como também entender as ações que permitirão usufruir dos recursos naturais sem prejudicar o meio ambiente.

Outro ponto importante para reforçar a importância de trabalhar a sustentabilidade na escola é o fato de que os principais hábitos de um indivíduo são desenvolvidos desde cedo, durante a infância. Portanto, a escola precisa introduzir o tema o quanto antes, para que a educação de alunos leve a formação de adultos conscientes, reflexivos, com valores e conhecimentos sólidos a respeito das relações entre o ser humano e o meio ambiente. Só dessa forma pode ser possível controlar o impacto dos problemas ambientais nos próximos anos.

Para trabalhar a sustentabilidade na escola através da Educação Ambiental, é importante que exista um envolvimento do aluno no nível teórico quanto também na prática. Por isso, realizar ações sustentáveis é um bom caminho para engajar os estudantes em essa mentalidade mais crítica sobre o uso dos recursos naturais e o relacionamento com o meio ambiente.

Daniel Fonseca de Andrade, educador ambiental, comenta sobre a implementação da Educação Ambiental em escolas e concebe a mesma como uma abordagem educacional que visa uma mudança de paradigmas rumo ao desenvolvimento sustentável (ANDRADE, 2000). A educação ambiental seria como sinalizadora da exigência de respostas educativas a este desafio contemporâneo de repensar as relações entre sociedade e natureza (CARVALHO, 2000 apud JACOBI, 2011).

Sendo assim a instituição de ensino pode ensinar aos alunos projetos simples (mas efetivos) para realizar ações como sustentáveis. Esses projetos devem focar no uso da criatividade para ensinar os 3 Rs, de reciclagem, reutilização e redução da produção de lixo. Ao inventarem novas maneiras de pensar e praticar a sustentabilidade, os estudantes percebem que essa não é simplesmente mais uma matéria escolar em que precisam ser aprovados. Em vez disso, é parte de uma questão do mundo real. E não há motivação maior que essa!

Uma das principais maneiras de ensinar sustentabilidade de forma prática é estimular o consumo consciente. Fazer com que crianças e jovens entendam que existem

formas mais inteligentes de consumir, que agridem menos o meio ambiente. A partir de então o trabalho com diversos projetos educativos voltados a sustentabilidade podem ser implementados na escola podendo envolver a todos da comunidade começando dentro da escola; utilizar materiais reciclados, estimular o reaproveitamento, usar água de forma consciente, criar e cuidar dentro da escola de uma horta coletiva, fazer plantios de árvores no entorno ou em locais no bairro, separação do lixo para reciclagem, dentre outros projetos que podem ser colocados em prática levando os alunos a repensar como contribuir com a preservação do meio ambiente.

Para completar, independentemente da maneira como a escola aborda a sustentabilidade, precisa sempre reforçar com os estudantes o porquê da importância desse assunto. Para a formação dos alunos, saber como preservar o meio ambiente é muito importante. Porém, saber o motivo por trás dessas ações e absolutamente indispensável, pois ajuda a construir uma consciência sobre o impacto de sua atitude sustentável para o planeta. Enquanto a escola ensina aos estudantes sobre o porquê de desenvolver uma postura responsável em relação à sustentabilidade, é papel da família incentivar toda essa transformação. É muito importante, assim que a família busque se alinhar ao que é ensinado na escola. Os pais precisam estar envolvidos nos projetos e apoiar as atitudes (até mesmo os menores) desenvolvidas no ambiente escolar.

Um bom exemplo é a separação do lixo entre orgânico, reciclável e lixo eletrônico. Se é feito na escola, os pais precisam incentivar em casa também, isso é um projeto que é de responsabilidade de todos. O estudante entenderá que aguela atitude deve ser levada para a vida e não ficar restrita somente ao ambiente escolar.

Aprender mais sobre a sustentabilidade, tanto na teoria quanto na prática, é a melhor forma de desenvolver uma atitude saudável na relação do ser humano com o meio ambiente. É o papel de adultos (pais e escola) é guiar os estudantes na formação dessa atitude.

Através de projetos e de ações que se iniciam dentro da escola é possível criar gerações conscientes e responsáveis, capazes de preservar o planeta nos anos que virão.

Para PADUA & TABANEZ (1998 apud DIAS 2011), a Educação Ambiental propicia o momento de conhecimentos, mudança de valores e aperfeiçoamento de habilidades, condições básicas para estimular maior integração e harmonia dos indivíduos com o meio ambiente. A relação entre meio ambiente e educação para a cidadania assume um papel cada vez mais desafiador, demandando a emergência de novos saberes para aprender processos sociais que se complexificam e riscos ambientais que se intensificam.

O principal eixo da Educação Ambiental deve buscar, acima de tudo, a

Solidariedade, a igualdade e o respeito à diferença através de formas democráticas de atuação baseadas em práticas interativas e dialógicas. Isto se consubstancia no objetivo de criar atitudes e comportamentos diante do consumo na nossa sociedade e de estimular a mudança de valores individuais e coletivos (JACOBI, 1997).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Ambiental no Ensino da educação básica é uma forma de obter-se a sustentabilidade, pois esta pode recuperar o desenvolvimento para determinados fins e ações que propiciam a sustentabilidade, está por sua vez aplicada dentro da escola que é um espaço politizado e politizador, criará cidadãos críticos e abertos aos conhecimentos teóricos e práticos através da reflexão em um estudo aprofundado de temas e projetos relacionados a sustentabilidade.

A educação Ambiental promove através da conscientização do que realmente pode-se entender sobre o que é sustentabilidade, uma vez que, se ao estudar o desenvolvimento sustentável deve-se visar a educação como base para fundamentar um conceito consciente e que realmente promova a sustentabilidade.

Com isso ao se ter uma visão abrangente do meio ambiente, no qual vivemos, entende-se que nós, seres humanos constituímos parte integrante do mesmo e nessa ótica de desenvolvimento sustentável fica evidente que se pode ter o

Progresso material com a preservação dos recursos e serviços ecossistêmicos por sucessivas gerações. A contribuição desse artigo é o de permitir a conscientização e reflexão do que é o desenvolvimento sustentável através de uma perspectiva da Educação Ambiental no Ensino da educação básica dentro das escolas e com isso a formulação de ideais, não somente para o bem-estar humano, mas para com a responsabilidade sustentável do meio ambiente.

Deve-se olhar para a emergência e a construção de um saber que ressignifica as concepções do progresso, do desenvolvimento por si só e do crescimento dos limites, para configurar uma nova racionalidade social, com ressonâncias no campo da educação, do conhecimento e das práticas educativas e políticas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Daniel Fonseca de. Implementação da Educação Ambiental em Escolas: uma reflexão. In: Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. Volume 4, outubro a dezembro de 2000.

CARTA DA TERRA. (Princípios) A carta propriamente dita. 2008.

CARVALHO, Luiz Marcelo de. A educação Ambiental e a formação de professores. In: Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental. Brasília. 2001. P.55-62.

GALIAZZI, Maria do Carmo; FREITAS, José Vicente de (org.). Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

GUSMÁN, Eduardo Sevilla. Agroecologia e desarrolló rural: uma proposta desde Latino América. Rosário: 2000.

LEFF, Enrique. Agroecologia e saber ambiental. Porto Alegre, v.3. n. 1. Jan/Mar: 2002.

LEFF, Enrique. Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PADUA. S.; TABANEZ, M (orgs). Educação Ambiental: caminhos trilhados no Brasil. São Paulo: Ipê, 1998.

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM JOGOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO LÓGICO-MATEMÁTICO DAS CRIANÇAS

ELINEIDE VASQUES GUEDES

RESUMO:

Por diversas vezes, notamos um número crescente de alunos que demonstram dificuldade de aprendizagem em Matemática e nós nos questionamos sobre o porquê disto. Talvez, estas dificuldades decorram de dúvidas que ainda não foram resolvidas, da postura de recusa por parte do aluno mediante as atividades propostas ou, mesmo, frente à cultura geral disseminada de que a Matemática é uma disciplina difícil. A prática educativa pressupõe planejamento, ou seja, é de caráter intencional. Nesse sentido, se a intenção é a apropriação de conteúdos que colaborem para o desenvolvimento do uma postura investigativa, que façam com que os alunos consigam refletir, propor soluções para problemas e questões atuais, de forma a trabalhar e cooperar socialmente, as decisões sobre o que queremos ensinar e como isso ocorrerá, são de extrema importância. Deste modo, nós, como professores, temos que ter a consciência do que estamos ensinando, da forma como lecionamos e o que queremos que os alunos alcancem, enfim, que objetivos almejamos. Nesse contexto, abordaremos como hipótese que um dos caminhos possível para a efetiva superação das barreiras no processo de ensino-aprendizagem de Matemática pode ser o uso de jogos sob uma abordagem lúdica.

Palavras-chave: Matemática; Desenvolvimento; Jogos, raciocínio.

Introdução

A origem dos jogos remonta à Antiguidade, quando apresentava funções ritualístico-religiosas, sociais, comemorativas. Mesmo os jogos hoje considerados infantis (pipa, amarelinha, bola, corda etc.) estiveram presentes nas diversas culturas e são ligados, até hoje, ao sagrado.

Os jogos, brinquedos e brincadeiras na atualidade oferecem situações de aprendizagens interessantes, dentro de um contexto rico em significados para as crianças. Promovem, também, a interação entre os participantes, permitindo o confronto de percepções e esquemas, comparações, troca de informações e pontos de vista, modificação de conceitos e conhecimentos prévios. Possibilitam, ainda, o desenvolvimento da capacidade de adaptação – já que quem joga vê-se obrigado a adaptar-se e a refletir constantemente em situações problemas. Também promovem a aprendizagem de muitos conteúdos referentes às atitudes, normas e valores, numa escala micro, porém rica e significativa.

Numa situação de jogo, a criança se utiliza de tudo o que sabe para resolver os problemas que são colocados. Por exemplo, num jogo de esconde-esconde, ela precisa pensar na estratégia que lhe facilitará chegar mais rápido no pique. Para isso, deverá pensar na distância do local para se esconder e no tempo que terá para não ser pega. Também poderá lidar com o medo (de ser esquecida pelos companheiros) e, se for pega, enfrentar ainda o sentimento de frustração.

O brinquedo é a essência da infância e permite um trabalho pedagógico que possibilita a produção de conhecimento da criança. Ela estabelece com o brinquedo uma relação natural e consegue extravasar suas angústias e entusiasmos, suas alegrias e tristezas, suas agressividades e passividades.

Nesse sentido, é perceptível a infinidade de conteúdos de aprendizagens existentes em uma inocente brincadeira, e como as atitudes do brincar podem afetar positivamente o psicológico das crianças. Ainda que num primeiro momento possa parecer que afeta também negativamente (no caso da frustração, do medo, da insegurança, da desconfiança etc.), à medida que a criança treina essas brincadeiras, seu psicológico vai se desenvolvendo e, todos os sentimentos negativos vão se transformando gradativamente em positivos, uma vez que, a partir do treinamento, ela passa a obter resultados positivos e, assim, adquire autoconfiança.

História do jogo

O jogo se constrói – e se reconstrói – simultaneamente à evolução cultural de uma sociedade. A história do jogo é, também, a história da humanidade. No entanto, assim como se configura tarefa impossível datar precisamente o surgimento do homem, o mesmo se dá no tocante à atividade lúdica nas sociedades primitivas. Existem registros antigos, tais como pinturas rupestres, marcas arqueológicas e objetos milenares, que podemos considerar como sendo os primeiros brinquedos; porém, não existe um momento preciso na história da humanidade em que seria possível pontuar o surgimento do jogo.

A fim de compreender o que é jogo e também sua importância na atividade humana, diversas teorias e conceitos já foram estabelecidos ao longo do tempo. Focalizando a sua importância para a Pedagogia moderna, alguns registros históricos importantes e conceitos principais acerca dos jogos

serão pontuados a seguir.

Na Antiguidade, os jogos não eram circunscritos apenas a crianças ou a adultos, mas eram parte integrante de todo grupo social, de maneira que as atividades praticadas possuíam profundos vínculos com o contexto cultural do momento. Em Roma, por exemplo, os jogos eram praticados tanto como um instrumento político de divertimento e contentamento do povo quanto, também, constituíam uma ferramenta de afirmação de crenças religiosas da época em que a sociedade venerava diversos deuses tradicionais; na dimensão política, haviam os Jogos de Circo e, na religiosa, os Jogos de cena.

Na Grécia, os jogos adquiriram características mais organizadas e sistematizadas. Os gregos deixaram como legado uma contribuição histórica, os Jogos Olímpicos, que atualmente constituem uma celebração da excelência atlética da humanidade. No entanto, em seu surgimento, os jogos eram considerados como concursos e comemorações religiosas. As atividades eram oferecidas aos heróis mortos, à iniciação de jovens e à reativação da natureza. Além da competitividade presente nos jogos, os gregos procuravam coaduná-los com o divino e, assim, estruturar sua sociedade. Essas duas esferas, a romana e a grega, trazem para os dias atuais a visão da competição e da encenação.

Sob esta perspectiva histórica, chega-se ao período da Idade Média, em que a Igreja Católica se estabelece na Europa como uma das instituições mais poderosas da época. Na visão absolutista da Igreja, quaisquer atividades que não corroborassem os princípios católicos eram tidas como ofensivas e, assim, a partir deste momento, os jogos, suas múltiplas intenções e finalidades começam a adquirir um caráter subversivo.

Os festejos ainda carregavam sua função social, mas, em um esforço para dominar a sociedade, os jogos passaram a ocupar uma posição menos prestigiada no cotidiano social. O ápice desse processo se deu por meio do resultado do Concílio de Trento, em 1563, na tentativa empreendida pela Igreja Católica de aumentar seu poderio e, por conseguinte, conter as reformas protestantes em curso naquele momento histórico. Dentre as dezenas de medidas impostas pela Igreja, a proibição dos jogos surge como uma das maneiras de se controlar a sociedade à época.

A Criança e o Jogo

Na ótica de Rousseau (1995), diferentemente do que se acreditava no período da Idade Média, a criança não deve ser considerada um mini adulto. A fim de que o ser racional se desenvolva plenamente, é preciso incentivar desde o início e valorizar o mundo infantil, bem como suas brincadeiras, prazeres e amável instinto. A criança, portanto, tem de aprender com suas próprias experiências e escolhas, pois, assim, será capaz tanto de reconhecer suas necessidades como de se tornar um ser autônomo e responsável. Para tal, Rousseau enfatiza o valor a ser dado às experiências lúdicas, sensoriais e sensitivas como ponto de partida para o desenvolvimento infantil e devolve ao indivíduo essas questões que foram reprimidas pelo dogmatismo católico dos períodos anteriores. Para o autor, o homem é um ser sensível e o "que mais vive não é aquele que conta maior número de anos, e sim o que mais sente a vida" (ROUSSEAU, 1995, p. 16).

Ao valorizar a infância, o lúdico e o sensorial, Rousseau abriu caminho para a pesquisa pedagógica moderna e, com isso, os demais pensadores apresentam diferentes conceitos de como a cultura, a criança e os jogos poderiam estar intrinsecamente relacionados.

O historiador holandês Johan Huizinga (2017) foi um dos grandes pesquisadores dedicados a entender a importância do jogo para humanidade. Em seu livro intitulado Homo Ludens, o autor assevera que o jogo constitui um processo primário na vida de todos os seres, tanto dos homens quanto dos animais. No caso dos seres humanos, esse caráter primordial ajuda a compreender também as relações de trabalho. O homem primitivo ocupava pouco de seu tempo com o trabalho, sendo que a sobrevivência, os jogos e as brincadeiras eram um dos meios de estreitar laços entre os membros de um mesmo grupo. Os jogos e rituais existentes possuíam características lúdicas que expandiam o mundo cotidiano de seus participantes.

Conforme esclarece Huizinga (2017), os elementos lúdicos dos jogos, tais como o caráter competitivo, o uso da linguagem, o mito e o sagrado, têm grande função social. Com o passar do tempo, essas características deixam de ser importantes apenas no momento de jogo e de celebração, tornando-se essenciais também nas diversas atividades em sociedade. Nesse processo de evolução, a cultura utiliza esses elementos lúdicos para se estabelecer e se consolidar. É possível afirmar que, para Huizinga, o jogo, isto é, o lúdico, precede e ajuda a consolidar a cultura.

Contudo, em relação a este aspecto, Elkonin (1998) diverge de Huizinga, pois, para o primeiro, a brincadeira é a maneira pela qual a criança se apropria da cultura de determinada sociedade em que vive. Dessa forma, ela entende as transformações histórico-culturais que acontecem ao seu redor. Ou seja, é por meio de brincadeiras que a criança aprende tarefas, desenvolve habilidades e se identifica com a sua cultura e,

desse modo, melhora as chances de sobrevivência. Nesse contexto, para Elkonin (1998), o jogo deve se apresentar como uma atividade que responde às demandas da sociedade em que vivem as crianças.

Na perspectiva do autor, essa necessidade da criança de se conectar com o grupo em que vive surge precisamente a partir do momento que o homem primitivo deixa de ser caçador-coletor e transforma seu meio de vida por meio da agricultura. Anteriormente a este período, não existia separação entre o mundo adulto e o infantil. As crianças pouco brincavam e, de acordo com suas capacidades e habilidades, atuavam como membros ativos na sociedade em que viviam. Entretanto, é fundamental salientar que elas não imitavam os adultos por diversão, mas sim para melhor exercer suas funções. As crianças utilizavam ferramentas adequadas ao seu porte, eram ensinadas a usá-las como instrumentos de seu trabalho, e não como brinquedos. No entanto, quando elas aprendem, imitam o adulto e exercitam, de maneira elementar, os jogos de papéis.

Com o gradual aumento da complexidade do modo de vida do homem primitivo, as crianças acabam por se afastar da rotina de trabalho dos adultos. Nesse momento se dá uma divisão social do trabalho e, assim, a criança vai se apartando dessa esfera de atividade e, por conseguinte, se recolhem ao trabalho doméstico e aos afazeres simples; ela, então, deixa de participar ativamente do trabalho e substitui essa atividade pelos jogos de papéis, instante no qual as ferramentas infantis dão lugar aos brinquedos. É explícito que os jogos possuem uma função social importante para as novas gerações, seja de estreitamento de laços, seja de compreensão da cultura do meio em que vivem.

Dessa forma, para Elkonin (1998), a cultura de um grupo precede o surgimento do jogo e, quando a história de determinada sociedade muda, os jogos e as brincadeiras invariavelmente acompanham esse processo. Logo, a história dos jogos ilustra, de certa forma, a mudança do tempo do lugar da criança na sociedade, ao longo do tempo.

O Jogo como Ferramenta Pedagógica

No presente estudo, temos como foco o jogo pedagógico, o qual possibilita a participação ativa do discente e a consequente aprendizagem – por meio lúdico – de conceitos matemáticos. Para que se obtenham resultados significativos, é de responsabilidade do professor estabelecer, antecipadamente, os objetivos e também a finalidade de cada jogo proposto.

Podemos afirmar, segundo o entendimento de Tezani (2006, p. 1), que existem, no uso dos jogos, dois aspectos a serem considerados, quais sejam, por exemplo, "um referente à afetividade, expresso durante a ação, e outro referente aos aspectos cognitivos, por meio dos quais o jogo proporciona avanços nos processos de aprendizagem e desenvolvimento".

Piaget (1978) associou o jogo a todas as fases de desenvolvimento da criança, como forma de desenvolvimento. O autor apresentou a seguinte classificação distintiva: o jogo de exercício, o jogo simbólico e o jogo de regras.

O jogo de exercício vai desde o nascimento até o aparecimento da linguagem. Nessa fase, a criança se entretém com o jogo pelo próprio prazer de vê-lo em funcionamento; o jogo simbólico é enxergado pela criança como uma forma de encontrar uma satisfação fantasiosa por meio da superação de conflitos e de preenchimento de desejos. À medida que a criança vai avançando na idade, vai se encaminhando para a realidade; e no jogo de regras, que geralmente ocorre por volta dos cinco anos de idade, as crianças passam da situação individual para a social. Esse tipo de jogo é permeado por regras. Segundo Piaget (1978), com os jogos de regras, as atividades lúdicas também se tornam educativas.

A estimulação proporcionada pelo jogo contribui para o entendimento de situações interativas (VYGOTSKY, 1988). Assim, também propicia o diálogo com o outro, a exploração de novos objetos, o desenvolvimento de múltiplas linguagens, a compreensão de regras e, simultaneamente, oportuniza a tomada de decisões. Enfim, o jogo colabora na constituição de uma postura mais investigativa. Isto é, na ótica de Vygotsky (1999), o jogo também cumpre um papel importante no desenvolvimento da criança.

É possível verificar, então, o modo como, ao longo do tempo, os jogos foram percorrendo diferentes espaços na vida do homem, tendo chegado ao período em que o brincar e os jogos estão, com efeito, inseridos na educação. Brincar constitui uma atividade humana específica, que varia de acordo com a época e a cultura envolvida. Cada cultura, a partir de sua estrutura intrínseca, disporá de uma particular designação do que significa jogo e também brincadeira. É consenso, desde a época do Romantismo, que a atividade de brincar se opõe ao ato de trabalhar, caracterizando a oposição fútil ao útil. Neste mesmo contexto, observamos que brincar salienta características negativas, como algo oposto a atividades consideradas "úteis" para a infância.

O jogo se compõe a partir de diversas e múltiplas interações sociais. Para que o jogo exista, pressupõe-se a existência do social, ou seja, de uma cultura composta de interações, significações e interpretações. A atuação do indivíduo em um jogo gera, do locutor, uma construção nova de interlo-

cução, a partir da construção de diálogos e enunciados novos, construídos com estruturas gramaticais usadas, muitas vezes, de forma inusitadas. Sob este contexto, podemos falar em criatividade na cultura lúdica.

Enfim, especificamente no contexto escolar, é de extrema importância alcançar o desenvolvimento entre a função do educar e do exercício lúdico. Cabe, portanto, à figura do professor o papel de estruturar o espaço, de eleger os brinquedos e de incentivar a interação entre as crianças. Deste modo, o jogo, para além de sua relevância como papel cultural e social, quando aplicado adequadamente, colabora com uma aprendizagem significativa.

A Relação do Ensino da Matemática com os jogos

Assim como vimos na história do jogo, também se pressupõe que o estudo da Matemática seja contextualizado.

Ao observar as aulas ministradas pelos professores, na maioria das vezes, percebe-se uma prática que distancia os alunos dos conteúdos matemáticos, pois esses não participam, ativamente, como sujeitos de suas aprendizagens. Eles, muitas vezes, desenvolvem exercícios pré-estabelecidos de apostilas elaboradas por uma rede. Essas não consideram a realidade de cada aluno e/ou da comunidade escolar. Para aproximar a Matemática da realidade do aluno, consideramos a seguinte proposta de Smole:

[...] em se tratando de aulas de Matemática, o uso de jogos implica uma mudança significativa nos processos de ensino e aprendizagem que permite alterar o modo tradicional de ensino, o qual muitas vezes tem no livro e exercícios padronizados, seu principal recurso didático (SMOLE, 2007, p. 11).

Nas escolas, em geral, a disposição das carteiras é em fileira, voltadas para o quadro negro e/ou centralizadas na imagem do professor, o que prejudica trocas de conhecimentos e debates reflexivos sobre os temas trabalhados nas aulas de Matemática.

Outra questão observada reporta à aceitação do erro, pois o professor tende a considerá-lo negativo, criticando e atribuindo notas desvalorativas à produção de alguns alunos. Esta atitude causa constrangimento e provoca uma sensação de incapacidade frente ao conhecimento da Matemática. Portanto, a sistematização do conhecimento nas apostilas, a disposição fixa das carteiras e a avaliação classificatória, remetem ao modelo tradicional de ensino.

Entendemos que o jogo poderia colaborar para a construção do ambiente e permitir o trabalho em grupo para, desta forma, permitir o desenvolvimento das habilidades e competências Matemáticas de diferentes formas.

O jogo, dependendo de como é trabalhado, propicia novas abordagens, rompendo com os procedimentos antigos, além de oferecer a oportunidade de repensar atitudes. Dessa forma, cria um ambiente propício para o desenvolvimento de um sujeito criativo, produtivo, aberto ao novo e analítico-crítico.

Para atingir uma aprendizagem significativa, a incorporação de jogos é importante, porque eles permitem um aprimoramento intelectual e o prazer do convívio social (GROENWALD; TIMM, 2018). Percebemos que, além de proporcionar meios lúdicos desafiadores, os jogos fazem com que o receio de errar seja atenuado, potencializando um maior envolvimento de estímulos para resolver a situação-problema. Assim, reconhecemos que a Matemática contextualizada viabiliza a aproximação da cultura do aluno à prática dos conteúdos.

Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, mas respeitando as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Notamos que nos PCN (ensino de Matemática) estão inseridos os quatro pilares da educação: aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a ser. E apreendemos que esses desafios, além de transmitir o conhecimento, possibilitam trabalhar as habilidades, competências e conteúdos, contribuindo para que os indivíduos se cientifiquem de seus diretos e deveres, atuando como agentes modificadores.

Constatamos, também, que os jogos abordados são um dos recursos que podem ser aplicados nas aulas de Matemática a fim de desenvolver as habilidades e competências, permitindo que a compreensão e a resolução de problemas não se limitem à aplicação direta dos conteúdos.

Os PCN trazem as orientações para o ensino da Matemática. Este documento apresenta a seguinte constituição: caracterização da área de Matemática; aprender e ensinar Matemática no ensino fundamental; os objetivos gerais da Matemática para o Ensino Fundamental; os conteúdos de Matemática para o Ensino Fundamental, em sua primeira parte. Na segunda, encontram-se assim organizados: primeiro ciclo, segundo ciclo e orientações didáticas.

Abordaremos, em um primeiro momento, a caracterização, a trajetória e o conhecimento matemático. Quanto a sua caracterização, os princípios envolvidos: acesso e apropriação do conhecimento para

a formação do cidadão atuante no seu meio social; a importância da linguagem para que o aluno realize a inter-relação: realidade versus conceitos matemáticos e vice-versa. Para ocorrer uma aprendizagem significativa, deve-se abordá-la de forma flexível e com a finalidade do aluno desenvolver as habilidades e competências, criando possibilidade de conexões; no momento da seleção dos conteúdos, considera-se a relevância social, a história da Matemática e a sua aplicação no cotidiano; em relação aos recursos didáticos, podemos salientar as suas principais finalidades: a análise, a reflexão e a avaliação, as quais estão presentes em todos os aspectos do processo de ensino e aprendizagem; em relação aos conteúdos, atitudes e procedimentos.

Esses documentos descrevem a trajetória da história do ensino da Matemática. O primeiro movimento abordado é o da Matemática moderna, que tinha como um de seus princípios o estudo centrado na estrutura com uma linguagem única, mas ao colocar a Matemática da escola com a Matemática pura criou-se um problema: os conteúdos estavam além da compreensão do educando. Já no Brasil, esse movimento ganha destaque, entretanto, ocorreram dificuldades e desvios em sua implantação.

O aluno traz consigo uma percepção Matemática e o professor precisa criar condições de utilizá-la, viabilizando possibilidades para novos conceitos. Esses conhecimentos devem ser modificados pelo meio escolar de tal forma que construam uma aprendizagem.

Nos "Parâmetros", o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem é partir do princípio de que o aluno é um sujeito participativo na construção do seu conhecimento. Define, também, as funções do educador enquanto organizador, consultor, mediador, controlador e incentivador, além de propiciar as trocas de conhecimento entre os alunos. Nesse referencial são apontadas trajetórias do fazer matemático.

A primeira se refere ao recurso à resolução de problemas – as respostas aplicadas à perspectiva tradicional têm uma abordagem de reprodução do conhecimento, ou seja, o professor ensina os conteúdos e, depois, o aluno reproduz. Entretanto, os PCN sugerem que o processo deve ser iniciado a partir das resoluções de problemas, para que desta forma o aluno estabeleça estratégias, adquira novas conhecimentos, crie hipóteses e as aplique, dando validade aos pensamentos.

Destacam a história da Matemática como mais um dos recursos para ensinar essa disciplina. Apontam, ainda, a aproximação entre a Matemática e a cultura que traz ao sujeito possibilidades de desenvolvimento da análise crítica e de reflexão sobre o objeto estudado.

O professor deve usar o recurso da tecnologia, de uma forma que proporcione uma aprendizagem, mas, para tanto, precisa de uma formação contínua e direcionada.

O jogo é abordado como recurso para o ensino matemático, pois seu destaque é a questão sociocultural. Reconhecemos que, por meio do jogo, há a possibilidade de ampliação do autoconhecimento e do conhecimento dos outros. Segundo os PCN (BRASIL, 2017a, p. 35), "os jogos têm uma repetição funcional", fazendo com que a educação desenvolva hábitos e procedimentos no processo ensino e aprendizagem. Neste campo, o jogo simbólico permite o desenvolvimento da linguagem, pois nesse momento, o aluno poderá nomear diferentes significados para o mesmo objeto, possibilitando a edificação da argumentação. Dessa forma, facilitará a aplicação de convenções e de regras que serão aplicadas no convívio social e em relação ao conhecimento e, assim, provocará uma aproximação de novas teorias. Já os de regras possibilitam a compreensão da interdependência das jogadas, fazendo com que desenvolva a sequência lógica. Os jogos de grupo são mais um aspecto do desenvolvimento cognitivo, pois neles está presente a convivência social, a qual é um dos pilares defendido por esse documento. Coloca-se o professor como responsável pelo planejamento dos conteúdos adequados ao seu grupo e, além disso, quais jogos atendem a esses objetivos.

Podemos apontar o aspecto lúdico que o jogo propicia como elemento importante no processo de ensino e de aprendizagem. Muitas vezes, o trabalho com jogos provoca entusiasmo e interesse na busca por conhecimento. Ao jogar, o aluno se apropria dos conceitos matemáticos presentes em cada jogo e, assim, internaliza-os, de modo a conseguir generalizá-los também para outras situações do cotidiano. Além disso, são importantes também para a convivência social, a resolução de conflitos e o estabelecimento de percursos de aprendizagens individuais.

Contudo, ao se propor a atividade lúdica, deve-se observar o tempo do jogo para que isto não venha a se constituir um fator desmotivacional. O papel do professor é relevante, pois, fica sob sua responsabilidade o planejamento, a organização dos espaços e do tempo, a avaliação dos conteúdos a serem trabalhados, a definição dos objetivos, tanto individuais quanto coletivos e a função de proporcionar espaços para reflexões acerca do jogo e do pensamento lógico envolvido em cada jogada.

Conclusão

O presente trabalho teve o intuito de

realizar pesquisas a fim de encontrar elementos que pudessem fundamentar a importância do trabalho com jogos em sala de aula, para propiciar o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático dos estudantes durante a fase da escolarização, independente da faixa etária ou do ano/ciclo em que se encontram.

A análise dos dados apontou a importância do jogo para aprendizagem da Matemática, a necessidade de se discutir as estratégias que são utilizadas na execução dos jogos e uma prática pedagógica que considere o protagonismo da criança. Com este estudo, foi possível constatar a eficácia das atividades que envolvem os jogos nas aulas de matemática, no que tange a compreensão dos conceitos e o desenvolvimento do raciocínio dos estudantes, ao realizar as operações.

Assim, conclui-se que os jogos, seguidos de um planejamento que considere a experiência prévia do aluno, o tempo a ser aplicado e os objetivos a serem alcançados, contribuem para aprendizagem significativa dos conceitos matemáticos, levando os estudantes a aprenderem de maneira concreta.

Referências

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 2017.

ELKONIN, D. B. Psicologia do jogo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GROENWALD, C. L. O.; TIMM, U. T. Utilizando curiosidades e jogos matemáticos em sala de aula. 2018. Disponível em: https://www.somatematica.com.br/artigos/a1/p2.php. Acesso em: 23 ago. 2023.

HUIZINGA, J. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. Tradução João Paulo Monteiro. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

PIAGET, J. Fazer e compreender. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ROUSSEAU, J. J. Emílio ou da Educação. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SMOLE, K. C. S. Jogo de matemática do sexto ano ao nono ano. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TEZANI, T. C. R. O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. Educação em Revista, Marília, v. 7, n. 1/2, p. 1-16, 2006.

VYGOTSKY, L. S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988.

ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELIVANDA FONSECA COELHO

RESUMO

As Artes Visuais desempenham um papel crucial na Educação Infantil, proporcionando um ambiente propício ao desenvolvimento holístico das crianças. Por meio de atividades como desenho, pintura e modelagem, as crianças exploram sua expressão criativa, aprimoram a coordenação motora fina e aperfeiçoam a percepção visual. Ao envolver-se em processos artísticos, as crianças não apenas criam obras visuais, mas também desenvolvem habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Esse processo envolve a experimentação, a descoberta e a expressão individual, permitindo que as crianças construam sua identidade e explorem o mundo ao seu redor de maneira única. Portanto, as Artes Visuais na Educação Infantil são mais do que uma disciplina isolada; são uma ferramenta essencial para nutrir o crescimento integral das crianças em suas fases iniciais de aprendizado.

Palavras chave: Educação; artes visuais; atividades artísticas; resolução de problemas; crescimento integral.

ABSTRACT

Visual Arts play a crucial role in Early Childhood Education, providing na environment conducive to the holistic development of children. Through activities such as drawing, painting and modeling, children explore their creative expression, improve fine motor coordination and enhance visual perception. By engaging in artistic processes, children not only create visual works but also develop cognitive skills , emotional and social. This process involves experimentation, discovery and individual expression, allowing children to build their identity and explore the world around them in a unique way. Therefore, Visual Arts in Early Childhood Education are more than na isolated subject; They are na essential tool to nurture the holistic growth of children in their early learning stages.

Keywords: Education; visual arts; artistic activities; Problem solving ; integral growth.

1.INTRODUÇÃO

No contexto da Educação Infantil, o ensino de artes visuais transcende a mera expressão estética, configurando-se como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral das crianças. Ao explorar o vasto mundo das artes visuais, que inclui atividades como desenho, pintura, colagem e modelagem, as crianças não apenas manifestam sua criatividade inata, mas também aprimoram habilidades motoras finas, ampliam a capacidade de observação e desenvolvem uma compreensão mais profunda do ambiente ao seu redor.

A experiência artística na infância não se restringe a um mero processo de produção visual; ela é intrinsecamente ligada ao desenvolvimento emocional e social. Através da arte, as crianças aprendem a expressar emoções, a comunicar suas ideias de maneira única e a interagir com seus colegas de forma colaborativa. O contato com diferentes materiais e técnicas artísticas estimula não apenas a criatividade, mas também a curiosidade e a capacidade de resolver problemas.

Mais do que uma disciplina isolada, o ensino de artes visuais na Educação Infantil desempenha um papel vital na formação de indivíduos críticos, capazes de apreciar a diversidade artística e cultural que os cerca. Ao proporcionar experiências sensoriais ricas e variadas, as artes visuais contribuem para o desenvolvimento de uma apreciação estética desde os primeiros anos de vida.

Em suma, o ensino de artes visuais na Educação Infantil não apenas nutre a expressão artística, mas também molda as bases para um aprendizado significativo, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, preparando-as para uma jornada educacional mais ampla e enriquecedora.

2.METODOLOGIA

A metodologia do ensino de artes visuais na Educação Infantil deve ser centrada na experiência lúdica e na expressão criativa, considerando as características específicas dessa faixa etária. Aqui estão algumas diretrizes:

Abordagem Sensorial : Inicie atividades que estimulem os sentidos das crianças, como explorar diferentes texturas, cores e formas. Isso não apenas envolve as crianças, mas também contribui para o desenvolvimento sensorial.

Atividades Exploratórias: Promova atividades que incentivem a exploração e a experimentação, como pintura com as mãos, uso de diferentes materiais para colagem e modelagem. Isso permite que as crianças descubram e expressem sua criatividade de maneira livre.

Integração com Outras Áreas: Integre as artes visuais com outras áreas do currículo, como histórias ou temas abordados em sala de aula. Isso cria uma conexão significativa entre diferentes formas de expressão.

Observação e Imitação: Permita que as crianças observem obras de arte, se inspirem nelas e expressem suas próprias interpretações. Isso promove a apreciação artística e desenvolve a capacidade de observação.

Exploração Cultural: Introduza elementos culturais nas atividades, apresentando diferentes estilos artísticos, artistas e tradições artísticas. Isso amplia a compreensão das crianças sobre a diversidade cultural por meio das artes visuais.

Registro e Reflexão: Encoraje as crianças a registrar suas criações e expressar verbalmente o que criaram. Isso promove a reflexão sobre o processo criativo e ajuda na linguagem oral.

Atividades Colaborativas: Promova atividades em grupo, onde as crianças possam colaborar em projetos artísticos. Isso incentiva habilidades sociais, como trabalho em equipe e compartilhamento.

Apreciação e Exposição: Organize exposições ou simples mostras dentro da escola para exibir as criações das crianças. Isso proporciona um senso de realização e valorização de suas produções.

Ao adotar uma abordagem holística que considera o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, a metodologia de ensino de artes visuais na Educação Infantil torna-se uma ferramenta poderosa para estimular a criatividade e a aprendizagem significativa.

Fundamentação teórica do ensino de Artes Visuais na Educação Infantil

A fundamentação teórica do ensino de artes visuais na Educação Infantil pode ser embasada em diversas abordagens pedagógicas. Alguns fundamentos teóricos relevantes incluem:

Teoria do Desenvolvimento Infantil de Piaget: Segundo Piaget, as crianças passam por estágios de desenvolvimento cognitivo. O ensino de artes visuais na Educação Infantil deve considerar as características específicas de cada estágio, adaptando as atividades de acordo com a capacidade cognitiva das crianças.

Teoria Socioconstrutivista de Vygotsky: Vygotsky destaca a importância do ambiente social no aprendizado. No contexto das artes visuais, isso implica em promover interações sociais durante atividades artísticas, encorajando a colaboração e a construção do conhecimento por meio da interação com os colegas.

Abordagem Reggio Emilia: Esta abordagem valoriza a expressão artística como uma linguagem fundamental para as crianças se expressarem. O ambiente de aprendizado é visto como o "terceiro professor", enfatizando materiais ricos e inspiradores que promovem a criatividade.

"Todas as crianças têm condições de se expressar através das linguagens visuais: cada uma do seu jeito, com seu ritmo, deixando suas próprias marcas e, por isso, devem ter suas produções artísticas respeitadas e valorizadas. (BRASIL, 2006, p. 33).

Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner: Gardner propôs que as pessoas têm diferentes tipos de inteligência. As atividades artísticas na Educação Infantil podem abordar diversas inteligências, como a espacial (através da manipulação de formas e cores) e a interpessoal (através da colaboração em projetos artísticos).

Pedagogia Waldorf: Baseada nas ideias de Rudolf Steiner, essa abordagem destaca a importância das artes visuais no desenvolvimento da criança. Ela enfatiza a liberdade criativa, a conexão com a natureza e a espiritualidade.

Teoria da Estética Relacional: Proposta por Nicolas Bourriaud, essa teoria destaca a importância das interações sociais na produção e apreciação artística. Na Educação Infantil, isso pode se traduzir em atividades que promovem a interação e a comunicação por meio das artes visuais.

Ao combinar elementos dessas teorias, os educadores podem criar uma abordagem integrada e abrangente para o ensino de artes visuais na Educação Infantil, considerando tanto os aspectos individuais do desenvolvimento da criança quanto o contexto social e cultural em que estão inseridas.

Conceitos da Artes Visuais na Educação Infantil

Expressão Artística: As artes visuais na Educação Infantil proporcionam um meio para que as crianças expressem sua criatividade e comuniquem suas ideias, sentimentos e experiências de forma visual.

Exploração Sensorial: Atividades artísticas envolvem a exploração de diferentes materiais, texturas, cores e formas, enriquecendo a experiência sensorial das crianças e estimulando a percepção do mundo ao seu redor.

Desenvolvimento Motor: O envolvimento em atividades como desenho, pintura e modelagem contribui para o desen-

volvimento das habilidades motoras finas, aprimorando a coordenação olho-mão e a destreza das crianças.

Apreciação Estética: Ao serem expostas a diversas formas de expressão artística, as crianças desenvolvem a capacidade de apreciar a estética, reconhecendo o valor das criações visuais e cultivando um senso estético.

Integração Cultural: O ensino de artes visuais na infância pode incorporar elementos culturais, apresentando às crianças obras e práticas artísticas de diferentes culturas, promovendo assim a diversidade e a compreensão intercultural.

Desenvolvimento Cognitivo: A participação em atividades artísticas estimula o desenvolvimento cognitivo, promovendo a observação, a categorização e a compreensão de conceitos visuais como cor, forma e espaço.

Socialização e Colaboração: Atividades artísticas em grupo oferecem oportunidades para a socialização e colaboração, encorajando as crianças a compartilharem ideias, materiais e a trabalharem juntas em projetos criativos.

Expressão Emocional: As artes visuais proporcionam um meio para as crianças expressarem suas emoções, permitindo que elas representem visualmente suas experiências emocionais e desenvolvam uma linguagem simbólica para expressar sentimentos.

Desenvolvimento da Imaginação: Ao criar livremente e explorar diferentes possibilidades artísticas, as crianças desenvolvem a imaginação e a capacidade de pensar de maneira não linear, estimulando a criatividade.

Autoestima e Confiança: O reconhecimento e a valorização das criações artísticas das crianças contribuem para o fortalecimento da autoestima, promovendo um senso de realização e confiança em suas habilidades criativas.

A história do ensino de Artes Visuais na Educação Infantil

O ensino de artes na Educação Infantil tem uma história rica e evolutiva, refletindo mudanças nas percepções sobre o desenvolvimento infantil, pedagogias educacionais e atitudes em relação à expressão artística. Aqui estão alguns marcos importantes:

Início do Século XX: Nos primórdios da Educação Infantil, as abordagens educacionais eram fortemente influenciadas por concepções de disciplina e controle. A ênfase nas atividades artísticas, se presente, muitas vezes estava ligada a métodos de ensino rígidos.

Décadas de 1920-1930: Durante esse período, a visão de crianças como aprendizes ativos começou a ganhar destaque. Educadores, como Friedrich Froebel, destacaram a importância do brincar e da expressão criativa para o desenvolvimento infantil.

Décadas de 1950-1960: O movimento da Educação Nova influenciou o ensino de artes na Educação Infantil, destacando a importância de métodos mais centrados na criança e abertos à expressão individual. A abordagem "centro de interesse" foi popularizada, encorajando atividades baseadas nas curiosidades e interesses das crianças.

Década de 1970: A ênfase na expressão pessoal e na criatividade cresceu durante essa década, refletindo as ideias da psicologia humanista. O movimento "Child Art" promoveu a valorização das produções artísticas das crianças como expressões válidas e significativas.

Décadas de 1980-1990: O foco na Educação Infantil começou a incorporar abordagens construtivistas e sócio-interacionistas. A importância da experimentação, da exploração e do ambiente de aprendizado como facilitador da expressão artística ganhou destaque.

Década de 2000 até o Presente: A ideia de aprendizagem através do brincar e da expressão artística continua a ser uma tendência importante. Abordagens como Reggio Emilia e Montessori têm influenciado positivamente o ensino de artes na Educação Infantil, promovendo a valorização da expressão visual como parte integrante do desenvolvimento infantil.

Hoje, reconhece-se amplamente que as artes na Educação Infantil não apenas contribuem para o desenvolvimento criativo, emocional e cognitivo, mas também desempenham um papel crucial na construção de uma base sólida para a aprendizagem ao longo da vida. O desafio atual é manter e aprimorar abordagens pedagógicas que promovam efetivamente a expressão artística e a apreciação visual desde os primeiros anos de educação.

A importância da Literatura infantil no ensino da Artes Visuais

A literatura infantil que aborda as artes visuais pode ser uma ferramenta encantadora para introduzir as crianças ao mundo da criatividade e expressão artística. Aqui estão alguns livros que exploram esse tema:

"O Livro dos Cores" de Menena Cottin: Este livro apresenta diferentes cores de uma maneira interativa, incentivando as crianças a explorarem a riqueza visual ao seu redor.

"Harold e o lápis Roxo" de Crockett Johnson: Uma história clássica sobre um menino que cria seu próprio mundo usando um lápis roxo mágico, estimulando a imaginação e a expressão visual.

"A Vaca que Botou um Ovo" de Andy Cutbill: Uma história divertida que explora a arte de ser único e expressar-se, enquanto uma vaca descobre sua própria singularidade.

"Misture as Cores" de Hervé Tullet: Um livro interativo que encoraja as crianças a misturarem cores usando seus dedos, promovendo a exploração artística de uma forma envolvente.

"O Livro da Imaginação" de Emily Gravett: Esta obra leva as crianças a uma jornada visual que incentiva a criatividade e a expressão artística através da leitura.

"Olivia" de Ian Falconer: As aventuras da porquinha Olivia muitas vezes envolvem situações artísticas, promovendo a ideia de que a arte está em todo lugar.

"A Pequena Máquina de Pixinguinha" de Otávio Júnior: Este livro nacional aborda a vida do famoso músico Pixinguinha, proporcionando uma introdução à arte através da história de um ícone da cultura brasileira.

Esses livros oferecem uma maneira cativante de introduzir as crianças ao mundo das artes visuais, incentivando a criatividade, a imaginação e a apreciação estética desde tenra idade.

A importância da inclusão do ensino de Artes Visuais na Educação Infantil

A inclusão do ensino de artes visuais na Educação Infantil é de suma importância, pois oferece uma variedade de benefícios que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, as artes visuais proporcionam um meio para as crianças expressarem suas emoções, pensamentos e experiências de maneira criativa. Isso promove a autoexpressão e a construção da identidade desde os primeiros anos de vida.

Atividades artísticas, como desenho e pintura, ajudam no aprimoramento das habilidades motoras finas, contribuindo para a coordenação olho-mão e destreza, habilidades fundamentais para o desenvolvimento global.

O envolvimento nas artes visuais na infância estimula a imaginação e a criatividade, incentivando as crianças a pensar de forma não linear e a explorar soluções inovadoras para os desafios.

Ao participar de atividades artísticas, as crianças observam, analisam e compreendem conceitos visuais, como cor, forma e espaço, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e a construção de habilidades perceptuais, o contato com diferentes formas de expressão artística desde cedo promove a apreciação estética. Isso desenvolve o senso de beleza e ajuda as crianças a reconhecerem e valorizarem a diversidade cultural e artística.

As artes visuais podem ser integradas a outras áreas do currículo, proporcionando uma abordagem interdisciplinar. Essa integração enriquece o aprendizado, conectando conceitos visuais a diferentes disciplinas, participar de atividades artísticas em grupo promove a socialização e a colaboração. As crianças aprendem a compartilhar ideias, a trabalhar em equipe e a respeitar as perspectivas dos outros.

O reconhecimento das produções artísticas das crianças contribui para o fortalecimento da autoestima, proporcionando um senso de realização e confiança em suas habilidades criativas, artes visuais oferecem oportunidades para representar e valorizar diferentes culturas, identidades e perspectivas. Isso contribui para a promoção da inclusão e da diversidade desde a infância. O desenvolvimento de habilidades criativas, críticas e visuais na Educação Infantil estabelece uma base sólida para o pensamento inovador, essencial para enfrentar os desafios do século XXI.

Portanto, a inclusão do ensino de artes visuais na Educação Infantil não é apenas uma prática valiosa, mas é essencial para o crescimento holístico e para a formação de indivíduos mais criativos, reflexivos e culturalmente conscientes.

Práticas Pedagógicas do ensino de Artes Visuais

As práticas pedagógicas no ensino de artes visuais na Educação Infantil devem ser centradas na experiência, na experimentação e na expressão criativa.

Crie um ambiente de aprendizagem que seja rico em materiais artísticos, cores vibrantes e obras de arte inspiradoras, proporcionando um espaço convidativo para a exploração visual.

Promova atividades que incentivem a experimentação, como pintura, modelagem, colagem e desenho. Permita que as crianças usem uma variedade de materiais para estimular a criatividade.

Introduza obras de arte de diferentes culturas, estilos e períodos, proporcionando às crianças a oportunidade de observar, discutir e se inspirar em diferentes expressões visuais.

Explore projetos que integrem as artes visuais com outras áreas do currículo,

como contar histórias visualmente, representar conceitos matemáticos através de desenhos, ou explorar a natureza de forma artística.

Incorpore elementos sensoriais nas atividades, como texturas, cheiros e cores, para proporcionar uma experiência artística mais completa e enriquecedora.

Incentive as crianças a registrar suas criações visualmente e a refletir sobre suas experiências. Isso pode ser feito através de desenhos, fotos ou pequenos relatos.

Inspire-se nos princípios da abordagem Reggio Emilia, valorizando o ambiente como um "terceiro professor" e dando ênfase à colaboração, observação e documentação das experiências artísticas das crianças.

Planeje projetos que envolvam a colaboração entre as crianças, promovendo a troca de ideias, o trabalho em equipe e a construção coletiva de criações artísticas.

Use a contação de histórias visual, seja através de livros ilustrados ou histórias criadas visualmente pelas próprias crianças, para estimular a imaginação e a compreensão narrativa.

Essas práticas pedagógicas buscam criar um ambiente estimulante que promova a criatividade, a expressão individual e o desenvolvimento integral das crianças, reconhecendo a arte como uma linguagem fundamental na construção do conhecimento na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de artes visuais na Educação Infantil emerge como um pilar essencial no desenvolvimento integral das crianças. Ao proporcionar um ambiente estimulante e práticas pedagógicas centradas na expressão criativa, experimentação e apreciação estética, o ensino de artes visuais desempenha um papel crucial no enriquecimento das experiências educacionais.

A expressão artística permite que as crianças não apenas comuniquem suas emoções e pensamentos, mas também desenvolvam habilidades motoras finas, cognitivas e sociais fundamentais. A exploração sensorial, a observação de obras de arte e a participação em atividades colaborativas não apenas nutrem a criatividade, mas também estabelecem a base para uma apreciação mais profunda da diversidade cultural e artística.

Além disso, a inclusão das artes visuais na Educação Infantil não se limita a uma disciplina isolada, mas se integra harmoniosamente a outras áreas do currículo, promovendo uma abordagem interdisciplinar e enriquecendo o aprendizado das crianças.

Ao reconhecer a importância do ensino de artes visuais, não apenas como uma atividade estética, mas como uma linguagem fundamental para o desenvolvimento infantil, estamos investindo no cultivo de indivíduos criativos, reflexivos e culturalmente conscientes. Essa preparação desde os primeiros anos de vida não apenas enriquece a jornada educacional das crianças, mas também contribui para a formação de cidadãos capazes de enfrentar os desafios do mundo com inovação, sensibilidade e uma apreciação duradoura pela beleza que as artes visuais oferecem.

REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICAS

Barbosa, A. M. (2008). Arte-educação no Brasil: O Diálogo Possível. Editora Cortez.

Junqueira, S. R. (2010). Caminhos da Educação Infantil: Arte, Jogo e Cultura Visual.

Papirus Editora.

Hernández, F., & Ventura, M. (2013). A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: O Conhecimento é um Caleidoscópio. Editora Penso.

Barbosa, A. M. (2001). A Imagem no Ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos.

Editora Perspectiva.

Faustino, P. C., & Ovídio, E. L. (Orgs.). (2017). Diálogos em Educação Infantil e Cultura Visual. Editora UFMG.

Zabala, A. (1998). A Prática Educativa: Como Ensinar. Artmed Editora.

Calado, A. M. (2006). Educação Estética: O Que Ensinar? Como Ensinar? Cortez Editora.

Reis, N. A., & Filho, G. S. (2014). O Ensino da Arte e suas Interfaces com a Educação Infantil. Editora Intersaberes.

Almeida, M. M. (2013). A Arte de Ensinar Arte: As Crianças de 3 a 6 Anos. Editora Mediação.

Machado, A. M., & Nunes, M. A. (Orgs.). (2018). Educação Estética e Artística:

Princípios e Fundamentos. Editora UFSM.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. Coleção Proinfantil: módulo IV: unidade 5. Brasília, DF, 2006. V.2. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012797.pdf. Acesso em:13 jan.2024.

LITERATURA BRASILEIRA

FERNANDA TORTELLI ORLANDI

RESUMO

O presente artigo tem como finalidade apresentar o contexto sócio-histórico da literatura brasileira abordando os fatos que envolveram o seu surgimento desde a chegada dos portugueses na Nova Terra, até os dias atuais. Classificando todos os gêneros textuais e suas características e sua divisão histórica em duas grandes eras.

Dessa forma, é pertinente afirmar que através das obras literárias, tomamos contato com a vida, nas suas verdades eternas, comuns a todos os homens e lugares, porque são as verdades da mesma condição humana, que são expressas através da arte.

Palavras chave: Literatura – História - Gêneros

INTRODUÇÃO

A literatura Brasileira inicia sua trajetória no ano de 1500, período da história, na

qual os Portugueses chegaram no Brasil, visto que, nessa época em nosso país ainda não existia uma representação da escrita, as sociedades que constituíam o país era ágrafas. Nossa produção literária tem início com as escritas portuguesas sobre suas impressões da Nova Terra e sobre a povoação que aqui viviam.

Mesmo essas escritas sendo consideradas como diários e documentos históricos, os mesmo representam os primeiros indícios da manifestação escrita do Brasil.

A Literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espirito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são os gêneros, e com os quais ela toma corpo e nova realidade. Passa, então, a viver outra vida, autônoma, independente do autor e da experiência de realidade de onde proveio. Os fatos que lhe deram às vezes origem perderam a realidade primitiva e adquiriram outra, graças à imaginação do artista. São agora fatos de outra natureza, diferentes dos fatos naturais observados pela ciência ou pela história ou pelo social.

O artista literário cria ou recria um mundo de verdades que não são mensuráveis pelos mesmos padrões das verdades fatuais. Os fatos que manipulam não tem comparação com os da realidade concreta. São as verdades humanas gerais que traduzem um sentimento de experiência, uma compreensão e um julgamento das coisas humanas, um sentido de vida, e que fornecem um retrato vivo e insinuante da vida, o qual sugere antes que esgota o quadro.

A Literatura é, assim, parte da vida, não se admitindo possa haver conflito entre uma e outra. Através das obras literárias, tomamos contato com a vida, nas suas verdades eternas, comuns a todos os homens e lugares, porque são as verdades da mesma condição humana.

DESENVOLVIMENTO

HISTÓRIA DA LITERATURA

Faz necessário estabelecer uma rápida diferenciação entre arte literária e história da literatura. Quando mestre Aurélio Buarque de Holanda aponta a literatura como sendo a “arte de compor ou escrever trabalhos artísticos em prosa ou verso”, está se referindo à arte literária; já “o conjunto de trabalhos literários do país ou de certa época” refere-se ao objeto de estudo da história da literatura. É o que afirma José Veríssimo. Cumpre ao historiador da literatura destacar esses movimentos sérios e consequentes, relacionando-os a determinado momento histórico, ou seja, a um momento econômico, político e social. Seria impossível isolarmos, por exemplo, o Romantismo da evolução burguesa e da

Revolução Francesa; o Realismo do Manifesta Comunista de Marx e Engles, do

Evolucionismo de Darwin, das lutas proletárias, das transformações econômicas, politicas e sociais da segunda metade do século XIX; Os lusíadas da expansão do Império português...

GÊNEROS LITERÁRIOS

A literatura é uma arte que é manifestada através da palavra, seja ela pronunciada ou escrita. A forma do texto pode apresentada em prosa ou verso.

O conteúdo, a estrutura dos gêneros podem enquadrar as obras literárias em três gêneros: o lírico, o dramático e o gênero épico.

Lírico: quando o “Eu” nos remete emoção, um estado que este centrado no mundo interior do Poeta, sendo apresentado como uma forte carga subjetiva. Essa subjetividade surge como uma característica marcante do lírico.

O poeta posiciona-se em face dos mistérios da vida.

Dramático: quando os atores dentro

do espaço teatral apresentam-se por meio de palavras e gestos, dramatizando um acontecimento, que retrata fundamentalmente, os conflitos das relações em sociedade dos seres humanos.

Épico: quando temos uma narrativa com um fundo histórico marcado pelos feitos heroicos, os grandes ideais de um povo e o tema das epopeias.

O narrador apresenta um distanciamento em relação aos acontecimentos, um distanciamento reforçado, naturalmente pelo aspecto temporal, no qual os fatos narrados situam-se no passado. O poeta faz o papel de observador voltado para o mundo exterior, tornando a narrativa objetiva. Tal objetividade é apresentada como uma característica marcante do gênero épico.

Essa divisão tradicional em três gêneros literários teve sua origem na Grécia clássica, com Aristóteles, quando a poesia era forma predominante da literatura. Parecendo esta mais didática.

GÊNERO LÍRICO

Lírico vem de lira, um instrumento musical que acompanhava os cantos dos gregos, que por muito tempo, até o final da Idade Média, as poesias eram apresentadas de forma cantadas. Separando o texto do acompanhamento musical, a poesia passou a apresentar uma estrutura mais rica.

Foi a partir disso que, a métrica (a medida de um verso é definida pelo número de sílabas poéticas), o ritmo das palavras, a divisão em estrofes, a rima, a combinação das palavras foram elementos cultivados com mais intensidade pelos poetas.

Sendo assim, para a poesia ser mais precisa, não necessariamente é preciso uma apresentar rima métrica com estrofe. A poesia do Modernismo, por exemplo, desprezou esses conceitos sendo esta, caracterizada pelo verso livre (abandono da métrica), por estrofes irregulares e pelo verso branco, ou seja, o verso sem rima.

Não rimarei a palavra sono com a incorrespondente palavra outono. Rimarei com a palavra carne ou qualquer outra, que todas me convêm. As palavras não nascem amarradas, elas saltam, se beijam, se dissolvem, no céu livre por vezes um desenho, são puras, largas, autênticas, indevassáveis.

Carlos Drummond Andrade “Consideração do poema”

No claro

Pablo pintava parede.

No escuro

Pedro pichava muro.

Anna Flora “Pichação”

A simetria é tão perfeita que temos cinco palavras em cada parte, formando pares de mesma categoria gramatical: contrações de preposição + artigo (No/No), adjetivos (claro/escuro), substantivos próprios (Pablo/Pedro), verbos (pintava/pichava), substantivos comuns (parede/muro).

Quanto ao aspecto formal, dentre as poesias de forma fixa, a que residiu ao tempo, chegando até nossos dias, foi o soneto.

Quanto ao conteúdo, as poesias líricas, se caracterizam pelo predomínio dos sentimentos, das emoções, o que as torna subjetivas. A maior parte das poesias pertence a esse gênero, destacando-se:

Ode e hino: os dois nomes vem da Grécia e significam ‘canto’. Ode é uma poesia entusiástica, de exaltação. Hino é a poesia destinada a glorificar a pátria ou louvar divindades.

Elegia: é uma poesia lírica que fala de acontecimentos tristes ou da morte de alguém. O “Cântico do calvário” de Fagundes Varela, sem dúvidas é a maior elegia da literatura brasileira, inspirada na morte prematura de seu filho.

Idílio e écloga: ambas são poesias bucólicas, pastoris. A écloga difere do idílio por apresentar diálogo.

Epitalâmio: poesia feita em homenagem às núpcias de alguém.

Sátira: poesia que censura os defeitos humanos, mostrando o ridículo de determinada situação.

GÊNERO DRAMÁTICO

A palavra Drama, em Grego, significa ‘ação’. O gênero dramático pertence aos textos, em poesia ou prosa, realizados para serem representados.

O gênero dramático compreende as seguintes modalidades:

Tragédia: representa um fato trágico, o qual provoca a compaixão e o terror. “Aristóteles afirmava que a tragédia era apenas uma representação de alguma ação grave, ou de alguma extensão completa, dentro de uma linguagem figurada, com atores agindo e não narrando, ou seja, apenas inspirando dó e terror”.

Comédia: representada por algum fato, que seja inspirado na vida e no sentimento comum, que proporcione o riso fácil, tendo como objetivo criticar os costumes da sociedade. Tendo uma origem grega, está ligada as festas populares, nas quais celebravam a fecundidade da natureza.

Tragicomédia: uma modalidade que é

possível misturar elementos trágicos e cômicos. Mesclando o real com o imaginário.

Farsa: uma pequena peça teatral que apresenta um caráter ridículo e caricatural, na qual critica a sociedade e os seus costumes, com embasamento no lema latino Ridendo castigat mores (Rindo, castigam-se os costumes).

GÊNERO ÉPICO

A palavra epopeia vem do grego épos, 'verso', + poieô, 'faço', com referência à narrativa, apresentada em forma de versos e baseada através de um fato grandioso e maravilhoso que interessa a um denominado povo.

Sua característica maior é a presença de um narrador falando do passado (os verbos aparecem no pretérito). O tema é, normalmente, um episódio grandioso e heroico da história de um povo.

Dentre as principais epopeias (ou poemas épicos), destacamos:

Ilíada e Odisséia (Homero, Grécia; narrativas sobre a guerra entre Grécia e Tróia)

Eneida (Virgílio, Roma; narrativa dos feitos romanos) Paraíso perdido (Milton, Inglaterra).

Orlando furioso (Ludovico Ariosto, Itália)

Os lusíadas (Camões, Portugal)

Na literatura brasileira, as principais epopeias foram escritas no século XVIII:

Caramuru (Santa Rita Durão)

O Uruguai (Basílio da Gama)

GÊNERO NARRATIVO

A narrativa é vista como uma variante do gênero épico, enquadrada nas narrativas em prosa. Dependendo da estrutura deste gênero, da sua forma e da extensão, as principais manifestações narrativas enquadram-se dentro romance, da novela e do conto.

Qualquer uma dessas três modalidades citadas acima, temos representações da vida comum em sociedade, do mundo individualizado e particularizado, ao contrário da universidade das grandiosidades das narrativas épicas, que são marcadas pela representação de um mundo maravilhoso representado de heróis e deuses.

As narrativas em prosa, desenvolvidas no final do século XVIII, são também conhecidas como narrativas de ficção. Segundo Afrânio Coutinho:

"A ficção distingue-se da história e da biografia, por estas serem narrativas de fatos reais. A ficção é um produto da imaginação criadora, embora, como toda arte, suas raízes mergulhem na experiência humana. Mas o que a distingue das outras formas de narrativa é que ela é uma transfiguração ou transmutação da realidade, feita pelo espírito do artista, este imprevisível e inesgotável laboratório. A ficção não pretende fornecer um simples retrato da realidade, mas antes criar uma imagem da realidade, de uma reinterpretação, uma revisão. É o espetáculo da vida através do olhar interpretativo do artista. A interpretação artística da realidade".

Romance: uma narração de um fato imaginário, mas verossímil, representado pelos aspectos da vida familiar e social do homem. Comparado à novela, o romance apresenta um corte mais amplo da vida, os personagens e as situações são mais densas e complexas, com uma passagem do tempo mais lenta em sua descrição. Dependendo da importância que é dada ao personagem ou à ação em si, dentro do espaço/tempo, podemos denominar como um romance de costumes, um romance psicológico, um romance policial, um romance regionalista, um romance de cavalaria, um romance histórico, entre outros.

Novela: dentro da literatura, em língua portuguesa, a principal distinção entre novela e romance é o aspecto, que vale a extensão ou o número de páginas. Dessa forma, é possível perceber características qualitativas: na novela, na qual temos a valorização de um evento, de um corte limitado da vida dos personagens. A passagem do tempo é mais rápida e o q mais importante, na novela é que o narrador assume uma maior importância como um contador de um fato do passado.

Conto: tem uma característica breve e simples na narrativa. Apresenta-se centrada em algum episódio de vida. O crítico Alfredo Bosi, em seu livro O conto brasileiro contemporâneo, afirma que o caráter múltiplo do conto "já desnorteou mais de um teórico da literatura ansioso por encaixar a forma-conto no interior de um quadro fixo de gêneros".

Fábula: uma narrativa inverossímil, com fundo didático, apresenta com objetivo transmitir uma lição de moral como as fábulas. Normalmente a fábula tem os animais como personagens, porém quando os personagens são seres inanimados, objetos, a fábula recebe a denominação de apólogo.

Com as características acima, a fábula é considerada uma das mais antigas narrativas, coincidindo seu aparecimento, segundo alguns estudiosos, com o da própria linguagem.

No mundo ocidental, o primeiro grande nome da fábula foi Esopo, um escravo

grego que teria vivido no século VI a.C. Modernamente, muitas das fábulas de Esopo foram retomadas por La Fontaine, poeta francês que viveu de 1621 a 1695. O grande mérito de La Fontaine reside no apurado trabalho realizado com a linguagem, ao recriar os temas tradicionais da fábula. No Brasil, Monteiro Lobato realizou tarefa semelhante, acrescentando, às fábulas tradicionais, curiosos e certeiros comentários dos personagens que viviam no Sítio do Pica-Pau Amarelo.

LITERATURA E COMUNICAÇÃO

Se a literatura é a arte da palavra e esta é a unidade básica da língua, podemos dizer que a literatura, assim como a língua que utiliza, é um instrumento de comunicação, e, por isso, cumpre também o papel social de transmitir os conhecimentos e a cultura de uma comunidade.

Apesar de estra ligada a uma língua, que lhe serve de suporte, a literatura não está presa a ela; pelo contrário, a literatura faz um uso livre da língua, chegando até a subverter suas regras e o sentido de suas palavras.

LITERATURA E CONOTAÇÃO

O poeta moderno norte-americano Ezra Pound define literatura deste modo: "Literatura é linguagem carregada de significado. Grande literatura é simplesmente linguagem carregada de significado até o máximo grau possivel".

Observe quanto sentido diferente ganha este poema de Carlos Drummond Andrade, a partir da conotação da palavra pedra:

No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra tinha uma pedra no meio do caminho tinha uma pedra no meio do caminho tinha uma pedra. Nunca me esquecerei desse acontecimento na vida de minhas retinas tão fatigadas.

Nunca me esquecerei que no meio do caminho tinha uma pedra tinha uma pedra no meio do caminho no meio do caminho tinha uma pedra.

LITERATURA E SOCIEDADE

Como todo tipo de arte, a literatura está vinculada à sociedade em que se origina. Não há artistas "indiferentes" à realidade, pois, de alguma forma, todos participam dos problemas vividos pela sociedade, apesar das diferenças de interesses e de classe social.

Partindo das experiências pessoais e sociais que vive, o artista transcria ou recria, a realidade, dando origem a uma supra-realidade ou a uma realidade ficcional. Por meio dessa supra-realidade, o artista consegue transmitir seus sentimentos e ideias ao mundo real, de onde tudo se origina..

LITERATURA E IMAGINAÇÃO

Como transcrição da realidade, a literatura não precisa estar necessariamente presa a ela. Tanto o escritor quanto o leitor fazem uso de sua imaginação: o artista recria livremente a realidade, assim como o leitor recria livremente o texto literário que lê.

Modernamente, os escritores e os críticos literários têm insistido bastante na abertura da obra literária, isto é, nas várias possibilidades de leitura que um mesmo texto literário pode oferecer.

LITERATURA E PRAZER

Para os gregos, a arte tinha uma função hedonística, isto é, devia causar prazer, retratando o belo. E, para eles, o belo na arte ocorria na medida em que a obra era verossímil, ou seja, semelhante à verdade ou à natureza.

Modernamente, esses conceitos desapareceram, mas a arte ainda cumpre o papel de proporcionar prazer. A literatura, jogando com palavras, ritmos, sons e imagens e conduzindo o leitor a mundos imaginários, causa prazer aos sentidos e à sensibilidade do homem.

Observe a repetição dos sons /r/, /p/ e /b/ e as imagens destes versos do 'Soneto de Separação', de Vinícius de Moraes, e perceba como esses efeitos causam prazer à nossa sensibilidade:

De repente o riso fez-se o pranto

Silencioso e branco como a bruma E das bocas úmidas fez-se a espuma

E das mãos espalmadas fez-se o espanto.

DIVISÃO DA LITERATURA BRASILEIRA

A literatura brasileira apresenta uma divisão em sua história literária em duas grandes eras, as quais acompanharam uma evolução política e econômica do País.

A Era Colonial e a Era Nacional são subdivididas por um período de transição que corresponde à emancipação política do nosso País, o Brasil.

As datas que indicam o fim e início de cada era , apresentam-se como um marcos,

no qual se destaca um período de ascensão e outro de decadência.

Essas eras são divididas entre escolas literárias, também chamadas de estilos de época.

ERA COLONIAL

A Era colonial da literatura brasileira inicia em 1500 e perdura até 1808.

Sendo esta dividida e nomeada como Quinhentismo, Seiscentismo ou Barroco e o Setecentismo, conhecido também como Arcadismo.

Esses nomes são referentes ao período em que o Brasil encontrava-se como colônia de

Portugal.

QUINHENTISMO

O Quinhentismo apresenta registros no decorrer do século XVI. Essa é a denominação similar de um conjunto de textos que destacavam o Brasil como a nova Terra a ser conquistada.

A obra que se destaca nessa época é a Carta de Pero Vaz de Caminha. Redigida na Bahia no ano de 1500, na qual o escrivão-mor da tropa de Pedro Álvares Cabral descreve suas primeiras impressões sobre a nova Terra para o Rei de Portugal

O BARROCO

O Barroco compreende um período na literatura, no qual se estende entre o ano de 1601 e 1768. Iniciando sua trajetória com a publicação do poema Prosopopéia, de Bento

Teixeira e finda com a fundação da Arcádia Ultramarina, em Vila Rica, no estado de Minas

Gerais.

O Barroco literário brasileiro desenvolveu-se no estado da Bahia, tendo como referência a econômia açucareira. Dentro desta literatura destacam-se dois estilos literários que marcaram essa escola sendo estes, o cultismo e o conceptismo.

Entre os maiores representantes deste período temos o poeta Gregório de Matos, conhecido como pela sua Obra Boca do Inferno e como destaque temos o padre Antônio Viera com a sua obra marcante os seus Sermões.

ARCADISMO

Este período que se estende entre os anos de 1768 a 1808 apresentam seus maiores autores ligados ao movimento da Inconfidência Mineira.

No Brasil, esse movimento inicia com a publicação das Obras Poéticas, de Cláudio Manuel da Costa, no ano de 1768. Além dele, temos como destaque, o poeta Tomás Antônio Gonzaga e sua obra Marília de Dirceu, escrita em 1792.

PERÍODO DE TRANSIÇÃO

O tão chamado período de transição ocorreu entre os anos 1808 e 1836. Este período foi considerado um momento inerte para a literatura brasileira, no qual foi marcado pela chegada da Missão Artística Francesa, no ano de 1816, contratada por Dom João IV.

ERA NACIONAL

A Era Nacional na literatura brasileira inicia-se em 1836 e dura até os dias atuais. Começou com o Romantismo e perpassou pelo Realismo, Naturalismo, Parnasianismo, Simbolismo, Pré-Modernismo, Modernismo e o Pós-modernismo.

Este Movimento é representado por este nome, devido aos acontecimentos após a Independência do Brasil, no ano de 1822. Período no qual, o Nacionalismo tem uma forte característica notória para a literatura romântica e moderna.

ROMANTISMO

Este período tem como marca, a escola literária, que através de sua caractristica registra um movimento genuinamente brasileiro. O Romantismo no Brasil inicia no ano de 1836, com a publicação da obra Suspiros Poéticos e Saudades, de Gonçalves Magalhães.

O movimento perdura até o ano de 1881, quando Machado de Assis e Aluísio de Azevedo publicam obras com marcas Realista e Naturalistas.

O período romântico no Brasil foi dividido em três fases.

A primeira fase compreende uma carga nacionalista, na qual o índio é eleito como herói nacional (indianismo). Os autores mais importantes dessa fase são José de Alencar e Gonçalves Dias.

Na segunda fase, os principais temas abordados estão ligados diretamente com o pessimismo e o egocentrismo, no qual se destacam os escritores Álvares de Azevedo e

Casimiro de Abreu.

A terceira e última fase, compreende a mudança notória no tema liberdade, os principais escritores deste período são Castro Alves e Sousândrade.

REALISMO

O Realismo no Brasil inicia no ano de, 1881 quando o escritor Machado de Assis publica sua obra Memórias Póstumas de Brás Cubas.

As principais características deste período são o objetivismo e a veracidade dos fatos, nos quais ambos são explorados por meio de uma linguagem descritiva e detalhada dos fatos, apresentando temas sociais, urbanos e cotidianos, sempre dando ênfase as patologias sociais.

Oposto aos ideais românticos, a ideia deste período na literatura era mostrar um retrato fidedigno da sociedade brasileira da época, com todas as suas patologias. Além do escritor Machado de Assis, temos como destaque Raul Pompeia e Visconde de Taunay.

NATURALISMO

O Naturalismo no Brasil tem o seu início no ano de 1881 com a publicação da obra O Mulato de Aluísio de Azevedo.Apresentando um paralelo ao período do Realismo, esse movimento literário tinha como pretensão apresentar um retrato fiel da sociedade, utilizando uma linguagem mais coloquial, ou seja, informal.

PARNASIANISMO

O Parnasianismo apresenta em sua trajetória como marco inicial, a publicação da obra Fanfarras, de Teófilo Dias, em 1882. Este período da literatura surge paralela ao Realismo e ao Naturalismo. Contudo sua proposta era bem diferente e sendo assim, foi classificada de uma maneira independente.

Os escritores que se destacaram nesse período formaram a "Tríade Parnasiana", constituída por Olavo Bilac, Alberto de Oliveira e Raimundo Correia.

SIMBOLISMO

O Simbolismo iniciou no ano de 1893 com a publicação de Missal e Broquéis, do escritor Cruz e Souza. O período citado vai até o início do século XX, ano em que nasce a Semana de Arte Moderna.

As principais características desta fase da Literatura são o subjetivismo, o misticismo e a imaginação.

Os escritores deste período apoiaram-se em aspectos do subconsciente, buscavam compreender a alma do ser humano, exaltando a realidade subjetiva.

Como destaque deste período, temos as obras poéticas de Alphonsus de Guimarães e Augusto dos Anjos que já apresenta traços do pré-modernismo em algumas de suas obras.

PRÉ-MODERNISMO

O pré-modernismo no Brasil foi uma fase de transição entre o Simbolismo e o Modernismo que ocorreram no início do século XX. Neste período despontavam-se algumas características modernas na escrita, como a ruptura com o academicismo e o uso de uma linguagem coloquial e regional.

A temática mais explorada pelos escritores neste período estava voltada para a realidade brasileira dentro dos temas sociais, políticos e históricos do país.

A grande produção literária desta época tem como destaque os escritores: Monteiro Lobato, Lima Barreto, Graça Aranha e Euclides da Cunha. Neste período Monteiro Lobato inicia a sua literatura infantil.

MODERNISMO

O Modernismo no Brasil tem seu marco principal, com a Semana de Arte Moderna, realizada no estado de São Paulo no ano de 1922. Este período foi o limite entre o fim e o início de uma nova era na Literatura Nacional e nas Artes como um todo.

Marcado por uma intensa produção poética, muitos escritores deste período tiveram o seu destaque como, o ilustre Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Manuel Bandeira,

Carlos Drummond de Andrade, Rachel de Queiroz, Cecília Meireles, Clarice Lispector, Jorge Amado, João Cabral de Melo Neto, Guimarães Rosa, Graciliano Ramos, Vinícius de Moraes, entre outros.

PÓS-MODERNISMO

Devido as grandes transformações artísticas que os Movimentos literários passaram no final de 1945, a fase do pós-modernismo apresentou novas formas de expressão, na literatura, no teatro, no cinema e nas artes plásticas.

Essa nova postura começa a moldar o imaginário por meio da ausência de valores, da liberdade de expressão e do forte indivi-

dualismo. Além disso, a diversidade de estilos deste período é uma marca icônica.

Essa literatura brasileira contemporânea é constituída por muitos escritores com, Ariano Suassuna, Millôr Fernandes, Paulo Leminski, Ferreira Gullar, Adélia Prado, Cora Coralina, Nélida Piñõn, Lya Luft, Dalton Trevisan, Caio Fernando Abreu, entre outros.

CONCLUSÃO

A Literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espirito do artista, na qual é retransmitida através da língua para as formas, através dos gêneros, com os quais ela toma corpo e apresenta uma nova realidade.

A literatura no Brasil inicia sua história no ano de 1500, período da história, no qual os Portugueses chegaram no Brasil. Foi nesse período que surgiu a nossa primeira produção literária, com as escritas portuguesas sobre suas impressões da Nova Terra e sobre o povo indígena que aqui neste país habitavam.

Sendo a literatura uma a arte na qual as palavras são utilizadas como uma unidade básica da língua podemos dizer que a literatura é um instrumento de comunicação que por sua vez representa um papel social, no qual tem por finalidade transmitir os conhecimentos e a cultura de uma determinada sociedade.

A literatura por ser um instrumento de comunicação assume formas de denúncia social, de crítica à realidade. Dessa forma é possível dizer que se trata de uma literatura engajada, que serve a uma causa político-ideológica ou a uma luta social.

A obra literária é um objeto vivo, resultado das relações dinâmicas entre o escritor, público e sociedade, visto que a obra de arte nasce vinculada a uma certa realidade, ela também pode interferir nessa mesma realidade, auxiliando no processo de transformação social.

Toda obra literária em sua jornada está ligada a um movimento sócio histórico sendo este dividido por gêneros, ou seja, categorias, ou grupos nos quais podemos classificar as produções dentro de um determinado tempo, ou seja, uma cronologia desde os primórdios de sua aparição até os dias atuais.

A literatura não precisa estar necessariamente presa a ela. Sendo assim, tanto o escritor quanto o leitor fazem uso de sua imaginação: o artista recria livremente a realidade, assim como o leitor recria livremente o texto literário que lê.

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. História Concisa da literatura brasileira. 3ª ed. São Paulo. Cultrix, 1980.

CANDIDO, Antonio & CASTELO, José Aderaldo. Presença da literatura brasileira. 4ª ed. São Paulo. Difel, 1971. v.3

CASTELO, José Aderaldo. A literatura brasileira. Manifestações literárias na era colonial. 2ª ed. São Paulo. Cultrix,1965. v. 1

CEREJA, Willian Roberto & MAGALHÃES, Thereza Anália Cochar. Literatura Brasileira: 2º grau. São Paulo. Atual,1995.

JAUSS, H. R. et al. A literatura e o leitor: textos de estética da recepção. Tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2002.

NICOLA, de José. Língua, literatura & redação. São Paulo. Scipione, 1991.-

A INCLUSÃO POR MEIO DA LUDICIDADE

GISLENE MOREIRA DOS SANTOS

RESUMO:

A ludicidade, quando incorporada como elemento central na educação, desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão. Proporcionar um ambiente lúdico significa oferecer a cada indivíduo, independentemente da sua capacidade, formação ou características particulares, a oportunidade de estar ativamente envolvido no processo de aprendizagem. Por meio de jogos, brincadeiras e atividades, a ludicidade cria um espaço de interação onde as diferenças são valorizadas, promovendo o sentimento de pertencimento e aceitação. Num contexto inclusivo, a brincadeira torna-se uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento de competências socioemocionais, cognitivas e motoras e adapta-se às necessidades específicas de cada aluno. Por exemplo, os jogos cooperativos promovem a cooperação e a compreensão mútua e contribuem para a construção de relações saudáveis entre os alunos. Além disso, a ludicidade na inclusão pode ser adaptada de forma flexível, permitindo que cada indivíduo participe de acordo com suas capacidades e ritmo de aprendizagem.

Palavras-chave: Práticas Educativas; Dificuldades de Aprendizagens; Crianças.

INTRODUÇÃO

No ambiente de trabalho, estratégias lúdicas podem ser implementadas para promover a integração de funcionários, independentemente de suas diferenças individuais. Jogos colaborativos, dinâmicas de grupo e atividades recreativas não apenas criam um ambiente mais leve e descontraído, mas também fortalecem os laços entre os membros da equipe, melhorando a coesão e a produtividade.

Além disso, a inclusão por meio da ludicidade não se limita a faixas etárias específicas. Desde a infância até a idade adulta, a ludicidade pode ser incorporada em diversas situações, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva. É importante reconhecer que cada indivíduo tem seu próprio conjunto único de habilidades, e a ludicidade oferece uma abordagem flexível para atender a essa diversidade.

Em resumo, a inclusão por meio da ludicidade vai além do simples entretenimento; é uma abordagem holística que permeia diferentes aspectos da vida. Ao integrar elementos lúdicos em diversas esferas, podemos construir uma sociedade mais acolhedora, onde cada pessoa, independentemente de suas características, sinta-se valorizada e participante ativa do processo social, educacional e profissional.

INSERINDO A CRIANÇA ESPECIAL ATRAVÉS DE BRINCADEIRAS

Cunha (2015) comenta que, embora saibamos que na educação especial há casos degenerativos muito severos, ainda assim, essas pessoas, mesmo que impossibilitadas no espaço pedagógico e afetivo, por meio de atuação de profissionais interessados e dedicados, podem receber um acompanhamento educacional reabilitativo em seu próprio lar. São ações inclusivas além dos muros da escola.

Continuando na sua linha de pensamento, o autor, explica que quando o educador trabalha com a informação da educação inclusiva, sua prática conclui todos os níveis e modalidades de ensino: da educação especial, passando pela educação básica e atingindo a educação de jovens e adultos, alcançando assim a diversidade discente nas diferentes etnias, culturas e classes sociais. O professor deve observar, avaliar e mediar, para que os recursos pedagógicos de que a escola possui sejam apropriados para aqueles que ensinam e para os que recebem o aprendizado.

Seguindo ainda no pensamento da autora, podemos notar a variação de tipos de formações continuadas e ela poderá ser a modalidade para formar os professores para a educação especial. Aos professores capacitados cabe a tarefa de identificar quais são os possíveis discentes com necessidades especiais e desenvolver com eles atividades e ações pedagógicas.

Percebe-se ainda para a autora, a proposição que o professor atualmente continua ligado com o modelo da educação tradicional que, continua se organizando com base no modelo médico-pedagógico, que acaba se confundindo com o conhecimento da educação especial. Estudos mostram que a grande dificuldade do professor é aceitar a crítica a esse modelo, que está vinculado ao pensamento dominante, não somente na educação especial, mas na educação de modo geral, causando por muitas vezes ao resultado do fracasso escolar.

Ainda segundo a autora, na atualidade, a proposta dos professores tem como máxima a inclusão. Porém sua manutenção tem sido o modelo médico-pedagógico que nos faz pensar se este caminho está levando a qual caminho? Sucesso ou fracasso?

Se for verdade que para a democratização da escolarização os alunos com deficiência por meio de inclusão do ensino regular, terão que ser superadas as barreiras impostas pelos educadores não especializados e modificados as práticas escolares na perspectiva da absorção com qualidade, das mais diversas diferenças culturais, linguísticas, étnicas, sociais e físicas. É também verdadeiro que a contribuição da área da educação especial não se fará presente enquanto permanecer hegemônico o modelo médico-pedagógico (MICHELS, 2006).

O autor ainda explica que outras escolas se deparam diante do dilema de incluir o educando, optando pela idade biológica ou por sua capacidade de aprendizagem: distorção idade-série. Há indivíduos que possuem atrasos no desenvolvimento, cuja maturação cognitiva está abaixo das pessoas da mesma idade. No entanto, não se inclui um aluno de doze anos em um grupo de crianças, mas é adequado que ele conviva e aprenda com os outros da mesma faixa etária, pois esse é o seu grupo social. Uma diferença desproporcional certamente traria dificuldades para o processo inclusivo e para a dinâmica da sala de aula. Não é nossa intenção culpabilizar ou exigir da escola ou do professor o que não foi concedido de forma ampla e irrestrita à educação: condições ideias para que todas as escolas pudessem estar preparadas e adaptadas, e todos os profissionais formados e capacitados. Porém é nosso dever não perder as esperanças e, acima de tudo, trabalhar para a legítima inclusão de nossos alunos.

Outra visão muito comum de inteligência é aquela que advém do empirismo, no qual ela é resultante das qualidades positivas ou negativas da experiência de cada um e seu desenvolvimento compõem-se de um somatório das aprendizagens que houve oportunidade de se fazer. (LIMA, 2005) Trata-se de uma visão causal ou dependente de inteligência, pois é consequência de ações ou estimulações positivas em favor de seu desenvolvimento ou daquelas que puderam inibir a expressão de aspectos negativos ou de contextos desfavoráveis, o que poderá prejudicá-la. É preciso necessário acreditar na capacidade das pessoas, devendo ajudá-las a ascender ao nível representativo do pensamento.

Nas reformas educacionais o psicopedagogo se depara com várias concepções educacionais. Uma delas é bastante conhecida como o professor transmissor de um saber produzido no exterior da profissão, ou seja, o professor como técnico.

Em oposição a esta visão, novas tendências vêm apostando no psicopedagogo reflexivo capaz de criar seu próprio caminho profissional, que é coletivo, construído no caminhar pedagógico, um psicopedagogo reflexivo que saiba lidar com as múltiplas dificuldades encontradas em sua profissão. Investir na formação docente é o primeiro passo para que o professor seja capaz de elaborar suas práticas, transformando-as quando necessário para alcançar o aluno.

Assumir que o processo de mudança da criança se faz com participação do psicopedagogo, e para tal se faz necessário o investimento em formação contínua. Temos que reforçar a necessidade de se tratar o ensino como uma profissão dinâmica, em desenvolvimento, onde o professor toma para si a responsabilidade que lhe compete ao definir os rumos da mudança educacional, um sujeito capaz de produzir mudanças sociais, políticas e culturais.

Outro item que não pode faltar em um psicopedagogo reflexivo é a preocupação com o planejamento e avaliação de suas aulas, isso só ocorre se o professor registrar suas ações, avanços e dificuldades dos alunos. O registro representa muito mais que um roteiro de aula ou uma enumeração de atividades desenvolvidas com seus alunos. Escrever sobre a prática faz pensar e refletir sobre cada decisão que foi ou será tomada, permitindo aprimorar o trabalho diário e adequá-lo com frequência ás necessidades dos alunos.

O que não falta na análise do atendimento de um psicopedagogo são oportunidades para colocar ideias e reflexões em prática. Ao fazer o planejamento, por exemplo, ele pode antecipar o que pretende alcançar em questão de desenvolvimento, sem essa reflexão, o docente corre o risco de estar sempre improvisando.

Em cada uma das escritas reflexivas feitas pelo psicopedagogo, há elementos, para que ele cresça como profissional e melhore seu desempenho, desde que elas sejam compartilhadas com um formador que o oriente, uma parceria do corpo escolar como um todo, onde o professor não está sozinho.

Buscar despertar na criança o fascínio pela fantasia do mundo da ludicidade é um desafio para todo profissional. Particularmente quando se trabalha com crianças pequenas, cujas competências para agir, interagir e modificar seu ambiente têm sido cada vez mais estudado.

O que as pesquisas que vêm sendo realizadas sobre o desenvolvimento humano têm apontado é que a criança é que a criança é um sujeito competente, ativo e agente de seu desenvolvimento. Nas interações com outros em seu meio, em atividades socioculturais concretas, as crianças mobilizam saberes e ao mesmo tempo que os modificam.

Daí a importância das crianças terem amplas oportunidades de exploração e conhecimento do mundo que a cerca, como

fonte de prazer e cabe ao professor proporcionar este momento de amor pela leitura.

Aprender pode ser entendido como o processo de modificação do modo de agir, sentir e pensar de cada pessoa que não pode ser atribuído á maturação orgânica, mas á sua experiência positiva e prazerosa. A prática da ludicidade como algo diário torna-se hábito, praticando assim o escutar, imaginar e o recontar.

Quando a criança trás para o atendimento o relato de um conto de forma espontânea, divertida, inteligente, representa um passaporte para a família assegurar-se de que o cotidiano da criança é mágico, cheio de descobertas e de demonstrações de prazer.

O atendimento e a análise com uso da ludicidade e histórias proporcionam para criança á oportunidade de fazer sentido do contexto e de experimentar a construção conjunta, vivenciando processos onde aspectos linguísticos e afetivos da maior importância são acionados em decorrência do próprio ato de contar história, onde as pessoas ficam em geral próximas umas das outras, trabalhando temas como: perdas, frustrações, medos, etc.

Não se sabe muito sobre o assunto, entretanto, o que se conhece permite que se elaborem projetos buscando parceiros ideais para transformar a escola de um espaço de exclusão num espaço de inclusão, solidariedade, aprendizagem, desenvolvimento e amor. Pois, aprender é ampliar o significado da vida. (LIMA, 2005). Para o autor o aprendizado é algo que permeia a vida de qualquer indivíduo, independente de sua formação escolar, e ocorre a todo instante, pois é incrível a capacidade de captura e armazenamento de informações que possui o cérebro.

Nesse modo de agir, não existe, entretanto, treino ou exercício de coordenação motora que leve a criança a vir a se expressar a criatividade. A avaliação efetiva pode ser construída através do levantamento e integração de um bom número de informações significativas, tal como a dinâmica familiar, os processos ocultos nela envolvidos e através das informações obtidas no âmbito escolar. Esta é fundamental para a análise dos procedimentos de ensino, sobre a afetividade e as relações significativas que o sujeito estabelece.

Dessa forma, as questões que o circundam envolvem a possibilidade de aceitar a lei da cultura e de que o conhecimento é sempre parcial, já que proporciona sempre a possibilidade de novas buscas.

A partir, das primeiras experiências de aprendizagem escolar, a criança revive, repete e expressa sua maneira pessoal, particular de lidar com a realidade, esta maneira representa uma reedição da história de suas relações passadas, cada dia é um novo aprendizado, junto com sua família e seu meio inserido. Adverte-se que a questão da aprendizagem deve ser tomada também sob o ponto de vista transferencial, já que nela o sujeito repete seu modo particular de se relacionar com os objetos da mesma maneira com que vivenciou em seus acontecimentos passados. Sempre no aprendizado da criança é imprescindível o papel da família, vista como objeto de análise, a família também passa pelo processo de observação com o psicopedagogo, já que trazem as formas ocultas de inter-relações entre seus membros, as regras que governam sua dinâmica e os papéis que cada membro desempenha dentro dela.

Disso se extrai a seguinte vertente: não compete apenas à escola a função de educar, mas também à família que tem o papel importantíssimo no dia a dia da criança, com seus costumes, culturas e hábitos. Por conseguinte, a linguagem pode ser caracterizada como um objeto efetivo de avaliação acerca do desenvolvimento cognitivo e afetivo dos seres humanos. Ela se edifica a partir da ação da criança no mundo em que vive, sendo expressa, num primeiro momento, através da ação e do gesto, e em seguida, por meio do levantamento de hipóteses.

Alguns sintomas do TOD são: agir deliberadamente, discutir com os adultos, não aceitar regras, ser vingativa, extremamente teimosa, desafia os adultos, não obedecem às ordens lhes dada, estão sempre com a razão, gritam, choram para conseguir seus objetivos e até enfrenta o adulto com violência física como tapas, ponta pés, empurrões, e outros tipos de agressões, não assume seus erros colocando a culpa sempre em outras pessoas. No entanto esses comportamentos também são características de outros transtornos, como déficit de atenção e a hiperatividade. A observação de tais transtornos faz parte do tratamento,

Segundo KAPLAM; SADOCK E GREB (2003, p.996, grifo do autor) “os dois transtornos possam ser variantes evolutivas um do outro, sendo o transtorno de conduta a progressão natural do transtorno desafiador opositivo com a maturação da criança”.

Geralmente criança com TOD agem de forma emotiva, atacando seus familiares de modo a não se sentir culpada, toda vez que o adulto tenta lhe chamar a atenção tentando impor-lhe algum tipo de repreensão ela se volta contra o adulto jogando para esse adulto ou outra pessoa próxima a culpa do seu erro, nesse sentido sente-se ilesa de qualquer responsabilidade, e acredita ser ela a pessoa que nada fez. Esse tipo de ação causa mais angustia nos adultos presentes do que na própria criança, o adulto vê-se de mãos atadas diante de tais fatos e ocorrências.

Contudo, a pesquisa nessa área norteia que são múltiplos os pontos que devem ser observados, para se afirmar se o transtorno é o TOD ou não, o TOD tem forte ligação com as famílias, dependendo dos comportamentos dos pais em casa ou fora dela, os filhos reagira de acordo com as pessoas do seu convívio, pais separados que tende a fazer todos os gostos dos filhos para suprir suas faltas podem estar alimentando esse TOD, pois as crianças muitas vezes para conseguirem o que querem fazem birra, esperneia, joga-se ao chão, fazendo com que o adulto lhe atenda a seu gosto para não chateá-la, esse comportamento cresce à medida que a criança vai crescendo, dando abertura para outros tipos de agir contrário ao que lhe é exigido.

Ao chegar na escola essa criança leva para os professores e colegas esse tal comportamento, assim os professores muitas vezes desconhecendo tal comportamento do aluno, enfrenta verdadeira batalha para poder ensinar, em muitos casos o aluno chega a atacar os professores fisicamente e verbalmente, não aceitando obedecer às regras geram verdadeiros conflitos.

As dificuldades são imensas principalmente se os pais forem alheios a esse tipo de transtorno, transferindo para a escola resolver a questão no sentido de "Educar", e ensinar, esses geralmente acreditam que o problema é externo a família, e muitas vezes ele é interno, portanto de origem familiar, esse transtorno pode estar relacionado a vários aspectos, sejam eles de autoridade onde o pai exige total obediência da criança, ou de pais liberais que deixa a criança fazer o que bem quer nos dois sentidos os pais precisam ser ouvidos, orientados, ensinados, a necessidade do dialogo da escola com os pais é fundamental para que cheguem a um equilíbrio emocional e social.

A parceria escola/família é de grande relevância para que cheguem a um entendimento de como lidar com essas crianças, uma vez que precisa de uma ação conjunta para a formação de um futuro adulto com responsabilidade social, caráter e respeito para com o seu próximo.

Vendo que tudo tem o começo na família, a escola através de um psicopedagogo busque informações de como é o convívio dos pais com a criança, nesse sentido a coleta de informações é importante para que se crie uma ação direcionada a ajudar essa criança e seus pais. O papel da escola é fundamental pois as orientações passadas para os pais podem ser de grande valia se os pais assim as seguirem, por outro lado os professores buscam formas de trazer essa criança para ele em sala de aula, falando com o aluno com firmeza, porém com respeito, sem gritar e mesmo sem julgá-lo.

Numa ação conjunta desses dois pólos escola/família pode se chegar aos objetivos, que são sociabilidade, o respeito a formação de caráter e o melhor convívio familiar.

Quanto aos distúrbios de linguagem, há enorme preocupação quanto a compreensão de como a criança se comunica e o que significa comunicar-se, como fazê-lo oralmente, de como será sua construção e de sua relação com todo o desenvolvimento da criança. Conclui-se que a trajetória de aprendizagem da criança, como aprendente pode em momentos de sua vida permear o processo de formação integral de suas capacidades cognitivas, motoras, afetivas e também das capacidades relacionadas à linguagem, à lógica e à socialização. Entretanto, para se detectar problemas de aprendizagem existem inúmeros meios e instrumentos pedagógicos para se prevenir e evitar tais obstáculos na trajetória escolar dos educandos. Mas o ideal é desenvolver uma nova compreensão acerca de cada criança enquanto sujeito singular, e único protagonista de sua própria história desvencilhando-a de rótulos e patologias, que podem ficar gravadas no passado da criança.

Por isso, o papel da Psicanálise possibilita o atendimento à educandos com dificuldade de aprendizagem, de forma única e integral, viabilizando um amplo e rico embasamento teórico de apoio, estejam os sujeitos aprendentes em qualquer faixa etária de aprendizagem e de desenvolvimento humano. Finalmente, com o apoio oferecido através dessa pesquisa, espera-se que a psicanálise voltada para uma ação multidisciplinar, possa ter como fundamento o processo global da compreensão do mundo presente, pela unidade do conhecimento e pela criação de uma nova forma de gerenciar a vida.

APRENDENDO E BRINCANDO COM ARTES VISUAIS

Bola é um brinquedo universal carregado de magia, que pode ser feita

de tecido, jornal, palha, madeira, borracha ou plástico. Ela penetra no

universo infantil e oferece oportunidade para manipulação, exploração,

desenvolvimento de habilidades, mas, especialmente, para estabelecer

relações sociais com os outros, compreensão e recriação de regras e

expressão da cultura lúdica. Seja na zona urbana ou rural a bola está presente nas brincadeiras infantis.

Brincadeira é um lugar para a participação guiada. Em algumas culturas as crian-

ças experimentam a brincadeira como uma característica central de um conjunto de interações que são focadas nas crianças, seus pais e outros adultos em casa e em ambientes educacionais e de saúde. Em outras culturas a brincadeira é mais periférica e acontece junto com o envolvimento da criança nas ocupações diárias de trabalho de suas famílias e comunidades.

Enquanto ela ainda é uma característica significativa das experiências dessas crianças, as interações na brincadeira são diferentes, mais frequentemente envolvendo outras crianças ao invés de adultos, com a criança participando das atividades dos outros ao invés de adultos, com a criança participando das atividades dos outros ao contrário de participar de atividades descontextualizadas focadas na criança dentro de ambientes especializados para os mesmos.

A brincadeira dentro da comunidade de prática é fundamental para estabelecer e explorar aspectos da identidade pessoal incluindo as identidades de gênero e culturais. Entretanto, ambientes educacionais e de saúde também constituem comunidades de prática e promovem um conjunto específico de práticas culturais. As experiências das brincadeiras dentro desses ambientes contêm o potencial tanto de apoiar e valorizar as identidades que as crianças trazem com elas, quanto de marginalizar e rejeitar aquelas identidades. Ambos têm consequências duradouras para a criança e para a sua autoimagem em desenvolvimento tanto como pessoa e quanto como aprendiz. O relacionamento adulto-criança dentro do ambiente educacional e de saúde não é uma relação justa. Os adultos inerentemente possuem mais poder seja qual for o modo como decidem exerce-lo. Os adultos podem controlar o uso do tempo e de espaço, os recursos fornecidos, a linguagem e discursos disponíveis para a expressão dos pensamentos, ideias e sentimentos. Os modelos adultos, entretan-

gundo Hurtado (2001) afirma que o desdobramento tem que ser acompanhado desde os primeiros anos, buscando experiências de comunicação com os adultos e com as demais pessoas em seu meio, para facilitar a realização de todas as suas atividades diárias.

Na visão de Vygotsky (1998) o passatempo é como uma atividade típica da infância e essencial ao desenvolvimento infantil, ocorrendo a partir da aquisição da representação simbólica, impulsionada pela imitação. Desta maneira, o passatempo deve ser considerado uma atividade muito importante, pois através dele cria-se uma zona de desenvolvimento proximal, com funções que ainda não amadureceram, mas que se encontram em processo de maturação em um futuro próximo. Aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida, é fácil concluir que o aprendizado da criança começa muito antes de ela frequentar a escola. As interpretações aprendidas pelas crianças na escola já têm uma história prévia, isto é, a criança já se deparou com algo relacionado do qual pode tirar experiências.

O sujeito interpreta as suas novas experiências. Essas etapas evolutivas das brincadeiras vão se tornando mais consistentes, de forma que o adulto possa mais facilmente identificar as experienciais do jogo.

O brincar se torna importante no desenvolvimento da criança de maneira que as brincadeiras e jogos que vão surgindo gradativamente na vida da criança desde os mais funcionais até os de regras. Estes são elementos elaborados que proporcionarão experiências, possibilitando a conquista e a formação da sua identidade. Como podemos perceber, os brinquedos e as brincadeiras são fontes inesgotáveis de interação lúdica e afetiva. Para uma aprendizagem eficaz se faz necessário que o aluno construa o conhecimento, assimile os conteúdos.

As ações devem ser criadas e recriadas, para que sejam sempre uma nova descoberta e sempre se transformem em um novo jogo, em uma nova forma de jogar. Quando a criança brinca, sem saber fornece várias informações a seu respeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel da brincadeira no desenvolvimento da criança é crucial porque os jogos e as brincadeiras, desde os mais simples e funcionais até aos que envolvem regras, desempenham um papel vital na formação da identidade da criança. Esses elementos elaborados proporcionam uma experiência rica e permitem a conquista de habilidades cognitivas, motoras e sociais. Os brinquedos e brincadeiras são fontes inesgotáveis de interação lúdica e afetiva e contribuem significativamente para a construção de relações sociais e afetivas.

Do ponto de vista educacional, a aprendizagem eficaz exige que os alunos não apenas absorvam o conteúdo, mas também construam ativamente o seu conhecimento. A brincadeira oferece um ambiente favorável para essa construção, estimulando a curiosidade, a experimentação e a descoberta. Por meio de atividades lúdicas, as crianças não apenas aprendem conceitos, mas também desenvolvem habilidades como resolução de problemas, pensamento crítico e trabalho em equipe.

Ao incorporar conscientemente a brincadeira no contexto educativo, os educadores não só enriquecem o processo de aprendizagem, mas também apoiam o desenvolvimento integral das crianças e preparam-nas para enfrentar os desafios da vida com criatividade, autonomia e uma sólida base de conhecimentos.

Portanto, ao incorporar a ludicidade de forma inclusiva, os educadores criam um ambiente que celebra a diversidade e promove o respeito, a empatia e a compreensão entre os alunos. Esta abordagem não só enriquece a experiência educacional, mas também prepara os alunos para serem cidadãos mais conscientes e compassivos numa sociedade diversificada.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CN/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001.

KAPLAN, H I.; SADOCK J.; GREB. A. Compêndio de Psiquiatria: Ciências do comportamento e Psiquiatria Clínica. 7. ed. 3. reimpressão. Porto Alegre: Artmed, 1997.

REGINA, Maria. ISSN 1806-0625. Revista CientÍficaEletrÔnica de Psicologia, SÃo Paulo, v. 14, n. , p.1-14 maio 2010.

REPRESENTAÇÃO DOS POVOS INDIGENAS NOS FILMES E PUBLICIDADE AGUÇANDO O OLHAR

GLAUCY ANNE CARDOSO ARRUDA DOS SANTOS

RESUMO

A representação dos povos indígenas nos filmes e na publicidade desempenha um papel fundamental na construção de narrativas culturais e na percepção pública dessas comunidades. A forma como são retratados nessas mídias pode influenciar significativamente a opinião do público, impactando a compreensão da diversidade cultural, tradições e desafios enfrentados pelos povos indígenas. Aguçar o olhar para uma representação mais autêntica e respeitosa é essencial para combater estereótipos e promover uma compreensão mais abrangente. Nos filmes, a representação dos povos indígenas muitas vezes foi permeada por estereótipos simplistas, perpetuando visões distorcidas de suas culturas e modos de vida. A necessidade de uma abordagem mais sensível e autêntica está ganhando destaque, com cineastas e produtores trabalhando para envolver membros das comunidades indígenas nas fases de criação, desde o roteiro até a produção, garantindo uma representação mais fiel e diversificada.

Palavras-chave: Povos Indígenas; Diversidade; Representação.

ABSTRACT

The representation of indigenous peoples in films and advertising plays a fundamental role in the construction of cultural narratives and the public perception of these communities. The way they are portrayed in these media can significantly influence public opinion, impacting the understanding of cultural diversity, traditions and challenges faced by indigenous peoples. Sharpening our gaze towards a more authentic and respectful representation is essential to combat stereotypes and promote a more comprehensive understanding. In films, the representation of indigenous peoples has often been permeated by simplistic stereotypes, perpetuating distorted views of their cultures and ways of life. The need for a more sensitive and authentic approach is gaining prominence, with filmmakers and producers working to involve members of indigenous communities in the creative stages, from scripting to production, ensuring more faithful and diverse representation.

Keywords: Indigenous Peoples; Diversity; Representation.

INTRODUÇÃO

O curso “povos Indígenas e suas representações em filmes e publicidade: aguçando o olhar” propõe a reflexão sobre as representações das populações indígenas nos filmes e publicidades instrumentalizando o/a docente nas escolhas de material audiovisual relacionado ao tema. No cinema brasileiro, os indígenas sempre foram representados de forma preconceituosa: como bárbaros ou como ingênuos, até mesmo no tempo do cinema mudo. As mulheres indígenas são mostradas com uma sensualidade deslocada de sua cultura, de forma moralista. Os cinejornais são um exemplo disso, valorizando todas as ações “civilizatórias” dos militares que marcaram presença nas terras indígenas e dos religiosos que os vestiram e os catequizaram. Não é difícil entender o porquê dessa visão. Em que momento histórico esses filmes foram produzidos e quem os produzia? É interessante contextualizar historicamente as linguagens artísticas, porque elas expressam o debate de um certo período. Com isso, a proposta se justifica pela necessidade de efetivação da lei 11.645/2008 e por contribuir para o processo de continuidade de implementação currículo da cidade: orientações pedagógicas: povos indígenas. Tendo em vista que o objetivo tanto da lei quanto dos documentos produzidos pela rmesp é ampliar e qualificar o ensino sobre o tema e subsidiar os docentes para a escolha de bons materiais audiovisuais. O curso se justifica ainda pela necessidade de refletir sobre o tema, aprimorar e estimular o trabalho sobre histórias e culturas indígenas, tendo em vista a valorização dos diversos grupos que aqui vivem e o combate ao racismo existente na nossa sociedade, conforme as premissas do currículo da cidade de São Paulo. Parte do movimento literário romântico do Século XIX é chamada de indianista, pois coloca o índio como símbolo, como ancestral comum do povo brasileiro. Neste artigo veremos sobre a figura Indígena no cinema e no Currículo da educação.

INTRODUÇÃO

A representação dos povos indígenas é uma questão crucial, pois influencia diretamente na percepção pública, no reconhecimento de direitos e na preservação da diversidade cultural. Historicamente, muitas representações foram marcadas por estereótipos e distorções, contribuindo para a perpetuação de preconceitos.

Na contemporaneidade, a importân-

cia da representação precisa e respeitosa dos povos indígenas ganhou destaque. A mídia, as artes e os meios educacionais desempenham papéis fundamentais nesse processo. É essencial que as narrativas sejam contadas pelos próprios membros das comunidades indígenas, permitindo uma visão autêntica de suas histórias, tradições e desafios.

A valorização da diversidade cultural e linguística é essencial na representação indígena. Reconhecer a pluralidade de etnias, costumes e modos de vida é crucial para evitar generalizações que obscureçam a riqueza das culturas indígenas. Além disso, é fundamental promover uma representação que destaque não apenas as questões de desafios enfrentados, mas também os sucessos, a resiliência e as contribuições significativas dos povos indígenas para a sociedade.

A participação ativa e significativa dos indígenas em decisões políticas, educacionais e culturais é um passo crucial para garantir uma representação justa e equitativa. Isso inclui a promoção de políticas que reconheçam e respeitem os direitos territoriais, educacionais e de autodeterminação dos povos indígenas.

A representação também se estende à esfera política, onde é crucial garantir que os povos indígenas tenham voz e participação nas instâncias de tomada de decisão. Isso não apenas reforça a democracia, mas também reconhece a importância da diversidade na construção de políticas que impactam diretamente essas comunidades.

Em resumo, a representação dos povos indígenas é uma responsabilidade coletiva que requer esforços contínuos para superar estereótipos, promover a autenticidade cultural e garantir a participação plena e equitativa em todos os aspectos da sociedade. Ao fazer isso, contribuímos para uma narrativa mais justa e inclusiva que reconhece a riqueza e a importância dos povos indígenas na construção do mosaico cultural e social de uma nação.

DESENVOLVIMENTO

O impulso pela democratização e afirmação dos direitos humanos na sociedade brasileira atinge fortemente muitas das nossas instituições estatais, atreladas a projetos de estado-nação comprometidos com a anulação das diferenças culturais de grupos subordinados. Neste contexto, as diferenças culturais dos povos indígenas, dos afro-descendentes e de outros povos portadores de identidades específicas foram sistematicamente negadas, compreendidas pelo crivo da inferioridade e, desse modo, fadadas à assimilação pela matriz dominante. O filme é uma importante ferramenta que pode auxiliar no cotidiano escolar, tanto aos estudantes quanto dos professores. A imagem povos indígenas na mídia é carregada, ainda, de olhar etnocêntrico, marcada pela desvalorização e apresentada de forma distorcida, contribuindo para o fortalecimento dos preconceitos contra os povos originários. A publicidade se apresenta como um dos espaços de grande influência no imaginário coletivo nacional. Dessa forma, impõe um conjunto de pontos de vista, amplificando ou simplificando o real de modo a criar uma visão de mundo que possa ser facilmente compreendida pelos espaços educativos e estes parâmetros não estão caracterizados para formação de professores. A implementação da lei 11645/2008 que torna obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e médio tanto em escolas públicas como privadas, vem com o intuito de mostrar a importância que esses povos tiveram na formação do nosso país, resgatando e valorizando suas contribuições nas áreas social, econômica e política na constituição do Brasil. Historicamente, o modo como os povos indígenas são representados, nos meios de comunicação em geral, aponta para um repertório de imagens estereotipadas, que tendem a reduzir e simplificar as crenças e os modos de vida desses povos. Essas imagens são desenvolvidas a partir de uma perspectiva eurocêntrica, que tem como referência a cultura e as crenças do ocidente, atribuindo à está "um sentido quase providencial de destino histórico.

Dentre os estudos abordados no ensino básico, inseridos na vida dos discentes, é possível afirmar que todas têm grande peso e valia no crescimento intelectual dos alunos, mas nesse estudo o foco vai para a matéria "história". Essa matéria tema responsabilidade de contar aos alunos aquilo que eles não presenciaram, mas que norteou a vida para que estejam vivendo o atual cenário.

Sabe-se que no estudo dessa matéria no ensino básico muito se ouve sobre o descobrimento do Brasil, colônia, índios, colonização e outros assuntos interessantes, entretanto não havia uma abordagem direta e assertiva sobre cultura afro-brasileira e sobre tempos de escravidão, racismo, preconceito e etc. essa realidade já não mais existe, mas foi presente no desenvolvimento de muitos alunos por anos e anos, sem abordar detalhes importantes para compreensão e história de seu povo. Isso se dá pela necessidade e obrigatoriedade de elucidar o aluno sobre suas origens, identidade, valores, crenças permitindo o acesso à história, sempre buscando respeitar a diversidade, que cada história traz consigo valorizando, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas a social, econômica e políticas pertinentes à Histórica do Brasil.

A Presença Indígena na Formação do Brasil, de João Pacheco de Oliveira e Carlos Augusto da Rocha Freire, não se propõe a ser um manual didático para se estudar a história do Brasil, muito menos a dos diversos Brasis Indígenas. Trata-se, isto sim, de apresentar novas chaves de leitura que permitam desfazer o conjunto de lugares-comuns que continua a ser inculcado pelo sistema de educação em nosso país, e que contribui quer para destituir de contemporaneidade as populações nativas das Américas que o habitam, quer para negar-lhes o reconhecimento dos direitos condizentes com a autoctonia. A inserção do conteúdo histórico da nova necessidade do ensino básico tem como diretriz o estudo da história dos quilombos, história da África, entre outros temas que podem ser discutido aqui. Diversos autores tem analisado essa inserção e Bernard (2005) fala sobre a importância de uma direção que induza a criação de projetos focados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, empenhados com a educação racial positiva. Moreira (2000) e Silva (1999) já demonstravam preocupação com essas questões e analisavam o currículo escolar, observando a fragilidade em construir uma manutenção na desigualdade social.

As diretrizes curriculares defendem a ideia de que a escola é a principal responsável por destruir a referência de que afrodescendentes é o mesmo que referência de escravos, que os seus antepassados todos foram escravos, dominados ou algo pejorativo, quando na verdade Passos (2002) cita que o racismo está atualmente sendo levado às escolas por grande parte dos autores fundamentada no seu caráter ideológico, ou seja, a imputação das características negativas reais ou supostas a um determinado grupo social.

As produções indígenas mais comuns à maioria das etnias brasileiras são:

Cerâmica, pintura corporal, máscaras, cestaria e arte plumária. Objetos decorativos e utilitários, adornos, acessórios, armas e instrumentos musicais também fazem parte da arte produzida pelos povos indígenas.

A liberdade das escolas de ensino básico para construir os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido no artigo de Lei citado acima é fator crucial nesse processo. Essa autonomia permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, de atividades que incluam entretenimento, do Movimento Negro, grupos de pessoas que queiram compartilhar suas histórias e experiências, de grupos de capoeira ou congada, entre tantas outras formas de cumprir a Lei e compartilhar a história sem necessariamente uma especialização. Mas com professores e pessoas que tenham sensibilidade, que respeite o outro como ser humano, independente da sua classe, raça, cor, ou algo que determine em que posição a criança ou adolescente se enquadra.

No Brasil, esta cultura se manifesta principalmente através da cerâmica, das máscaras e das pinturas corporais, embora também seja visível através da tecelagem, da música, da dança e da própria mitologia. São vários os desenhos e símbolos usados por cada etnia, assim como os tipos de arte praticados.

Entre os povos indígenas, a criação artística está em toda a parte: na pintura corporal, na construção das casas, nas performances musicais, nos objetos usados para comer e guardar coisas. Não existe separação entre a arte e as outras esferas da vida, como é no mundo não indígena. Ela está em todos os lugares.

A cultura indígena possui importância fundamental na construção da identidade nacional brasileira. Ela está presente em elementos da dança, festas populares, culinária e, principalmente, na língua portuguesa falada no Brasil, que é fruto do processo de aculturação entre povos indígenas, negros e europeus.

Dessa forma o cinema, que desde seu surgimento em 1910 aborda temáticas indígenas, vem contribuído para tal representação. Stam (2008) apresenta uma sistematização dessa reconfiguração de como os povos indígenas foram representados em cada período do cinema brasileiro. Assim, segundo o autor temos, durante o cinema mudo, o indígena idealizado do romanismo. Na década de 1920, o indígena objetificado dos documentários positivistas. Na década de 1950, o indígena é apresentado de forma cômica. Até então, temos filmes que expressavam uma visão mais alinhada ao euro centrismo colonialista. As linguagens artísticas utilizadas pelos indígenas são: pintura corporal, cerâmica, uso de máscaras, uso de plumas e confecção de cestas e utensílios. Arte é uma atividade humana que se relaciona às manifestações estéticas, realizadas por artistas ao usar suas emoções, ideias e percepções.

As diretrizes curriculares buscam desempenhar um papel crucial na transformação da narrativa sobre afrodescendentes nas escolas, desafiando estereótipos e desconstruindo a ideia prejudicial de que a história desses grupos se resume à escravidão. A escola, como agente de socialização e educação, é fundamental para promover uma compreensão mais abrangente e respeitosa da história e da cultura afrodescendente.

A abordagem curricular deve destacar não apenas os períodos de opressão, mas também as contribuições significativas dos afrodescendentes em diversas áreas, como arte, ciência, política e esportes. É crucial apresentar uma visão mais holística, reconhecendo a diversidade de experiências,

conquistas e desafios enfrentados por essas comunidades ao longo do tempo.

Ao desconectar a identidade afrodescendente exclusivamente da escravidão, as diretrizes curriculares promovem a autoestima e a valorização da cultura afrodescendente. Isso também contribui para a construção de uma consciência crítica sobre as estruturas sociais que perpetuam estereótipos e preconceitos, permitindo que os alunos desenvolvam uma compreensão mais profunda da sociedade em que vivem.

O ensino sobre a história e a cultura afrodescendente não deve ser relegado a um único mês do ano, como o Mês da Consciência Negra, mas integrado de maneira transversal em todo o currículo. Essa abordagem contínua permite uma compreensão mais completa e contextualizada, evitando representações superficiais ou simplistas que perpetuam estigmas.

A inclusão de diferentes perspectivas e vozes nos materiais didáticos é uma estratégia essencial. Ao incorporar autores, artistas e pensadores afrodescendentes em leituras e atividades, os educadores podem proporcionar uma variedade de perspectivas que enriquecem a experiência educacional e desafiam estereótipos prejudiciais.

Além disso, é crucial envolver a comunidade afrodescendente no processo educacional, garantindo que suas vozes e experiências sejam representadas de maneira autêntica. Parcerias com instituições locais e especialistas podem enriquecer o aprendizado, proporcionando aos alunos uma compreensão mais realista e inclusiva da história e da cultura afrodescendente.

Em última análise, as diretrizes curriculares que buscam desconstruir a associação automática entre afro descendência e escravidão desempenham um papel vital na promoção da igualdade, respeito à diversidade e construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ao desafiar narrativas prejudiciais, a escola se torna um espaço propício para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de contribuir para a construção de um futuro mais equitativo.

A representação dos povos indígenas na mídia, marcada por um olhar etnocêntrico, perpetua estereótipos que contribuem para a desvalorização e distorção de suas realidades, fortalecendo preconceitos arraigados na sociedade. A publicidade, como um dos espaços de grande influência no imaginário coletivo nacional, desempenha um papel significativo nesse processo, moldando percepções e perpetuando visões simplificadas e muitas vezes prejudiciais.

Frequentemente, a imagem dos povos indígenas na publicidade é limitada a clichês exóticos e estereótipos culturais, ignorando a diversidade de suas identidades, tradições e desafios contemporâneos. A romantização de suas vidas, associada a uma visão estereotipada de práticas culturais, contribui para a construção de uma narrativa distante da realidade complexa e multifacetada das comunidades indígenas.

O impacto desse olhar etnocêntrico na publicidade vai além da superficialidade da representação; ele influencia a percepção pública e, por consequência, as atitudes em relação aos povos indígenas. Ao serem apresentados de maneira distorcida, os indígenas podem ser percebidos como exóticos ou presos a uma visão arcaica, marginalizando suas aspirações contemporâneas e contribuições à sociedade.

A publicidade, como veículo de comunicação de massa, tem o poder de desempenhar um papel transformador na mudança dessas representações. Campanhas publicitárias inclusivas e autênticas, que envolvam ativamente membros das comunidades indígenas, podem contribuir para desafiar estereótipos, desconstruir preconceitos e promover uma compreensão mais profunda e respeitosa.

Além disso, a responsabilidade recai sobre anunciantes, agências de publicidade e veículos de comunicação para garantir que as campanhas não explorem a cultura indígena de maneira insensível ou apropriativa, mas sim promovam a diversidade e a valorização da identidade indígena de maneira genuína.

Ao agir de maneira mais consciente e ética na publicidade, é possível não apenas desconstruir estereótipos prejudiciais, mas também contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A mudança na forma como os povos indígenas são representados na publicidade é um passo significativo em direção à promoção da diversidade, respeito e reconhecimento de suas contribuições para a riqueza cultural e social do país.

A arte indígena é uma expressão rica e diversificada que transcende o aspecto estético, sendo uma poderosa ferramenta para proporcionar experiências significativas às crianças, permitindo que elas se apropriem crítica e construtivamente do mundo ao seu redor. Por meio de diferentes caminhos, olhares e diálogos, a arte indígena se torna uma fonte inspiradora de aprendizado e apreciação.

Ao introduzir a arte indígena nas práticas educativas, as crianças têm a oportunidade de explorar formas de expressão cultural únicas, compreender a riqueza simbólica por trás de cada obra e, ao mesmo tempo, desenvolver uma apreciação pela diversidade cultural. Essa exposição inicial contribui para a formação de uma consciência crítica desde a infância, desafiando estereótipos e

promovendo o respeito pela pluralidade cultural.

A pintura, a escultura, a cerâmica e outras formas de expressão artística indígena oferecem um terreno fértil para o desenvolvimento da criatividade nas crianças. Através de atividades que envolvem a criação artística inspirada na estética indígena, as crianças podem explorar sua própria imaginação enquanto absorvem elementos culturais valiosos, fomentando a construção de identidade e auto expressão.

A arte indígena frequentemente está intrinsecamente ligada à natureza e ao meio ambiente, proporcionando uma oportunidade única para as crianças conectarem-se com a terra e desenvolverem um senso de responsabilidade ambiental. Ao explorar temas como a relação harmoniosa entre o homem e a natureza, a arte indígena serve como um convite à reflexão sobre a importância da preservação ambiental e do respeito pela biodiversidade.

O diálogo com a arte indígena também é uma janela para abordar questões sociais, históricas e culturais. Ao aprender sobre os significados por trás de cada obra, as crianças podem desenvolver uma compreensão mais profunda das narrativas indígenas, suas lutas, conquistas e contribuições para a sociedade.

A diversidade de estilos artísticos presentes nas diferentes etnias indígenas oferece às crianças a oportunidade de apreciar a pluralidade de perspectivas e abordagens. Esse entendimento, por sua vez, contribui para a construção de uma mentalidade aberta, tolerante e respeitosa em relação às diferenças culturais.

Promover a arte indígena na educação infantil também é um meio eficaz de combater estigmas e desconstruir preconceitos desde cedo. Ao oferecer uma visão autêntica e positiva da cultura indígena, as crianças aprendem a valorizar e respeitar a diversidade étnica e cultural em um contexto global.

Em resumo, a introdução da arte indígena na educação infantil não apenas enriquece o repertório cultural das crianças, mas também promove habilidades essenciais, como criatividade, empatia, pensamento crítico e consciência social. Essa abordagem não só contribui para o desenvolvimento integral das crianças, mas também cria uma base sólida para a construção de sociedades mais inclusivas, conscientes e respeitosas com a diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Currículo da Cidade foi organizado em três Ciclos (Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral) e apresenta uma Matriz de Saberes, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os Eixos Estruturantes, os Objetos de Conhecimento e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento de cada Componente Curricular.

A arte indígena, através de diferentes caminhos, olhares e diálogos, proporciona experiências significativas e oportunidades para que a criança se aproprie crítica e construtivamente do mundo que a rodeia.

Quando o aluno desenvolve atividades que o aproxime da diversidade cultural, ele compreende que faz parte de um “quebra-cabeça” gigante que só se completa quando todos compreendem a valorização de cada um na história, sendo que uma “peça” fora deixa um vazio e não permite que a imagem seja construída, para isso é imprescindível que o docente inclua os discentes nesse tipo de ação para possibilitar ao aluno compreender-se enquanto sujeito ativo, com capacidade de transformar o seu cotidiano. Trazendo a cultura para o cenário escolar básico, a escola precisa desenvolver meios que as culturas sejam inseridas de modo que todos possam compreendê-la e de alguma maneira identificar qual o peso dela na sua “vida cotidiana”. Mas na pratica a questão cultural tem aumentado a discussão sobre o tema devido à separação que tem se espalhado entre valorização e avaliação, com isso, as escolas tem recuado no momento de realizar manifestações culturais dentro da mesma.

Diante disso, considerando a população negra no Brasil como um exemplo alguns estereótipos são intitulados a eles sendo parte da cultura afro-brasileira, como o fato de serem considerado incapaz, preguiçoso e com habilidades apenas para trabalhos braçais. Felizmente não é esse o cenário que observamos atualmente, apesar de ainda existir essa situação há um contraste sobre ele de modo que tem sim negros cultos, com profissões valorizadas socialmente, sabe aonde quer chegar e não precisa ser somente através do trabalho braçal.

Desse modo a palavra cultura neste estudo vem com a intenção de abordar detalhes e características de determinado grupo, nesse caso os afro-brasileiros, destacando um pouco mais sobre essas pessoas que representam uma força e uma resistência magnífica do povo brasileiro.

Ao aguçar o olhar para uma representação mais autêntica nos filmes, é crucial evitar o "pantropicalismo", que generaliza as experiências de povos indígenas de diferentes regiões do mundo. Em vez disso, os filmes devem destacar as nuances específicas de cada cultura, respeitando suas tradições, línguas e formas de vida.

Na publicidade, a representação dos

povos indígenas muitas vezes esteve ligada a estereótipos exóticos ou romantizados. Agora, há uma crescente conscientização sobre a importância de uma representação mais autêntica que respeite a diversidade cultural e rejeite a apropriação cultural. Empresas estão sendo incentivadas a envolver membros das comunidades indígenas em campanhas publicitárias, garantindo que suas vozes e perspectivas sejam respeitadas.

Ao aguçar o olhar para uma representação mais respeitosa na publicidade, é fundamental destacar as contribuições positivas e relevantes dos povos indígenas em diversos campos, desvinculando a imagem exclusiva de problemas sociais e econômicos.

A promoção de uma representação mais autêntica dos povos indígenas nas mídias audiovisuais e na publicidade não apenas desconstrói estereótipos prejudiciais, mas também contribui para uma sociedade mais inclusiva e consciente da diversidade cultural. Ao valorizar as narrativas indígenas e envolver ativamente as comunidades nas representações, estamos construindo pontes de entendimento e respeito, fomentando um diálogo cultural mais enriquecedor e genuíno.

Ao valorizar as narrativas indígenas, as mídias audiovisuais e a publicidade não apenas oferecem uma visão mais precisa e justa das comunidades indígenas, mas também destacam a riqueza cultural que elas trazem para a sociedade. Reconhecer a diversidade de tradições, línguas e modos de vida indígenas é fundamental para combater visões simplificadas que perpetuam estereótipos e preconceitos.

A participação ativa das comunidades indígenas na criação e produção de conteúdo é crucial. Envolvê-las no processo não apenas assegura uma representação autêntica, mas também promove a autonomia e a autodeterminação dessas comunidades em relação à sua própria imagem na mídia. Isso fortalece a narrativa indígena e reforça a importância do controle sobre as próprias histórias.

A construção de pontes de entendimento e respeito é um resultado direto da representação autêntica nas mídias. Ao mostrar a vida cotidiana, as conquistas, desafios e contribuições dos povos indígenas, as mídias audiovisuais e a publicidade podem desmistificar percepções equivocadas, criando um terreno propício para um diálogo cultural mais enriquecedor e genuíno.

Essa abordagem não apenas beneficia as comunidades indígenas, mas também a sociedade como um todo. A conscientização e a apreciação da diversidade cultural fortalecem os alicerces de uma sociedade mais justa e inclusiva, promovendo a igualdade e o respeito mútuo. Ao celebrar as vozes indígenas e reconhecer a importância de suas histórias, contribuímos para a construção de um tecido social mais plural, onde todas as culturas são valorizadas e respeitadas.

REFERÊNCIAS

BARROS, F. L. de S. Desafios e possibilidades do ensino da cultura afrobrasileira no espaço escolar: o uso da pasta de texto. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Pedagogia. Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador-BA,2010.

BERNARD, François. “Por uma redefinição do conceito de diversidade cultural”. In: Brant, Leonardo. Diversidade Cultural. São Paulo: Escrituras Editora, 2005.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes. Secretaria de Educação Fundamental. 2. Ed. RJ: DP&A, 2000.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2017.

O FUNCIONAMENTO DO CÉREBRO E AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

GRACIANE SANTOS SILVA

RESUMO

A educação é um processo multidimensional que não pode ser reduzido a mecanismos fisiológicos. Sabendo que existem outros fatores, apresenta-se esta abordagem para compreender que durante o desenvolvimento existem quadros ou marcadores que indicam o grau de maturidade que a infância, no seu desenvolvimento, está atingindo. A aprendizagem a vários níveis depende do contexto e dos meios disponibilizados aos adultos nesta fase, dos quais derivamos as interações, que se definem ou se refletem nas relações entre os neurónios, que constituem redes, sensações e emoções. O crescimento refere-se aos aspectos físicos, visualizados e quantificados do desenvolvimento humano, por exemplo, peso, altura, perímetro cefálico ou massa muscular. Desenvolvimento refere-se aos aspectos internos do desenvolvimento que envolvem maturidade e construção mental, por exemplo, o desenvolvimento da linguagem ou desenvolvimento da função visual ou função atencional. Portanto esse artigo pretende trazer informações a respeito das contribuições da neuropsicopedagogia para o desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: Crescimento; Desenvolvimento; Relações.

INTRODUÇÃO

Décadas atrás, A. Luria (1902-1977), Jackson (1858) e Mesulam (2000) afirmavam que por estudos de neuroimagem, o desenvolvimento ontogenético do cérebro tem dois efeitos, um que se estende às estruturas inferiores. Superiores, isto é, o tronco cerebral em direção ao córtex e outro que avança as estruturas corticosteróides posteriores para as anteriores. Ambos sugerem um desenvolvimento funcional progressivo que vai das áreas primárias às secundárias e destas às áreas terciárias do cérebro.

O eixo que se estende das estruturas inferiores às superiores, mostra não renascer para medula espinhal ativada, aos 3 meses ele se conecta como uma ponte anular, aos 7 meses como o mesencéfalo, aos 12 meses como o córtex inicial, aos 18 meses como o córtex precocial, aos 3 anos como córtex primitivo e aos 6 anos terá um córtex sofisticado. Afirma-se que o volume da substância cinzenta é maior que 4 anos e o volume da substância branca é constante aos 20 anos, ou que isso implica que aos 4 anos ocorrem as conexões entre os neurônios. Dos 2 aos 4 anos, as crianças conseguem associar conhecimentos adquiridos nos primeiros anos, aspecto que mostra a importância da aprendizagem na primeira infância, porém, como menciona Haramboure (2010), o conexionismo no córtex nem sempre segue uma hierarquia rígida.

Outra ideia que A. Luria (1902-1977) desenvolveu, e que observamos diariamente, é o desenvolvimento das crianças e a progressiva lateralização das funções. Paralelamente ao desenvolvimento das áreas corticais secundária e terciária, estabelece-se a especialização hemisférica ou ocorre uma diferenciação de funções entre os dois hemisférios cerebrais. O hemisfério direto será acionado quando o material for novo, enquanto o hemisfério esquerdo intervirá na gestão das informações obtidas. As crianças mudam constantemente as informações de um hemisfério em resposta às características de estímulos. Bracco et al. (1984) propõe que o hemisfério direito se desenvolve mais cedo que o esquerdo. No nível inicial de ensino observamos que as crianças aprendem o que está relacionado com a forma, tamanho, cor, espaço, distância e direção, todas habilidades do hemisfério direto. Este desenvolvimento depende da estimulação, da variedade e da riqueza de experiências que permeiam a infância, nesta idade, tem. Posteriormente, observar-se-á que as crianças que possuem toda essa bagagem de experiências terão mais facilidade para enfrentar os processos lógicos característicos do primeiro ano do ensino fundamental.

Dentro do estudo do desenvolvimento infantil podemos observar que existem dois tipos de processamento mental, um simultâneo e outro sucessivo. O processo simultâneo refere-se à organização das partes em um todo, utilizando relações espaciais entre as partes mediadas pelos lobos parietal e occipital principalmente no hemisfério direto, por exemplo, quando as crianças fazem uma pintura. O segundo tipo de processo é sucessivo na medida em que as partes são organizadas seguindo uma sequência temporal e não espacial, relacionada aos lobos frontais esquerdo e temporal, que nenhum nível educacional se expressará na aquisição da leitura e da escrita.

IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NA FASE INFANTIL

As neuroimagens mostram a grande importância do desenvolvimento humano na fase pré-escolar. O Cérebro da Criança ao nascer possui algumas sinapses, e até os 6 anos terá 100.000 milhões de neurônios conectados a um número de 50.000 sinapses por minuto (MARINA, 2014) e com uma

capacidade impressionante de mielinização entre neurônios, determinando isso eles são altamente rápido e eficiente. Todo esse crescimento cerebral se expressa na quantidade de informações que as crianças em idade pré-escolar adquirem diariamente.

Na fase de desenvolvimento de 0 a 6 anos, as crianças aprendem simplesmente participando de diversas atividades. Todo o magnífico desenvolvimento cerebral que se observa nas crianças aos 6 anos deve-se ao fato de esta fase ser plástica por excelência. A partir dos 7 anos, como o córtex pré-frontal está em processo de maturação, as crianças aprendem a querer, ou aprender, tornando-se uma habilidade de escolha.

A partir da década de 60 surgiu a Neuropsicologia Infantil, também chamada de Neuropsicologia Escolar, Neuropsicologia do Desenvolvimento e Neuropsicopedagogia. A Neuropsicologia Infantil não é uma versão simplificada da do adulto, pois as premissas teóricas em que se baseia são diferentes, um cérebro em formação não é igual a um já desenvolvido, nem as consequências de lesões, défices ou disfunções são o mesmo. Dentro da Neuropsicologia infantil, em alguns países europeus, como Itália e Grã-Bretanha, a orientação cognitiva é seguida, enquanto a França segue a linha russa de Luria, Vygotsky e da Psicologia Social. A Neuropsicologia Infantil aumentou a sua importância em muitos países do mundo, tanto nas áreas da saúde como da educação, devido à maior sobrevivência das crianças, ao aumento da escolaridade e a outros factores ligados ao desenvolvimento económico-social dos diferentes países. A Neuropsicologia Infantil reconhece que a aprendizagem é um dos fatores que permitem o desenvolvimento humano desde o nascimento até a morte.

A aprendizagem, eixo de atuação do psicopedagogo, é definida a partir da Neuropsicologia como um processo de aquisição de comportamentos e conhecimentos, habilidades e competências, originados pela interação do sujeito com o meio ambiente a partir da experiência, que se sustentam ao longo do tempo., para que possa pode-se dizer que se não há permanência não há aprendizagem. Daí a importância de incluir o modelo das Neurociências na abordagem psicopedagógica, especialmente da Neuropsicologia, a partir de um paradigma integrativo, e particularmente na resolução de um processo de diagnóstico clínico psicopedagógico. A avaliação neuropsicológica da criança difere da do adulto, pois tratamos de um cérebro em desenvolvimento, em formação, em processo de aquisição de conhecimentos, competências e habilidades. Por esse motivo, o perfil da avaliação neuropsicológica na infância irá variar ao longo do tempo e espera-se uma correlação positiva entre a idade e a pontuação obtida em um teste neuropsicológico. Nas crianças, o diagnóstico diferencial entre processos neuropsicológicos adquiridos e de desenvolvimento adquire grande relevância. Os problemas de aprendizagem infantis considerados específicos, ou seja, dislexias, disgrafias, discalculias, bem como problemas no desenvolvimento da linguagem, constituem um amplo capítulo da Neuropsicologia Infantil. O cérebro da criança é muito mais plástico e tem maior recuperação que o do adulto.

Por outro lado, a normalização e validação, de testes neuropsicológicos são uma preocupação permanente no trabalho neuropsicológico. Existem três etapas da avaliação neuropsicológica: a 1ª inclui a configuração da História Clínica e o estabelecimento de um bom relacionamento com o paciente; O 2º é dado pela aplicação e avaliação de exames ou exames diagnósticos; e a 3ª etapa, que é a última, consiste na elaboração do diagnóstico, retorno e laudo, a quem corresponde. Nas três etapas é realizada observação clínica e aplicação de entrevistas, o que permite desenvolver hipóteses diagnósticas, corroborar os resultados encontrados e fazer inferências diagnósticas e prognósticos clínicos. Toda bateria neuropsicológica infantil deverá contemplar os seguintes exames diagnósticos, sem prejuízo de outros que fiquem a critério do profissional atuante,

PLASTICIDADE CEREBRAL: SUPORTE PARA AÇÃO EDUCATIVA

Na década de 90, existia o conceito de cérebro, estático, envolto em meninges, circundado por líquido cefalorraquidiano, recoberto por tecido ósseo, músculos e pele, ao qual não era possível o acesso externo. Com o surgimento da neuroimagem e da neurociência, essa concepção é muda. Atualmente sabe-se que o cérebro muda constantemente, se modifica, que é modificado pelo ambiente e pelo contexto e tudo graças às propriedades da plasticidade do cérebro.

A plasticidade cerebral tem princípios que os educadores devem conhecer para melhorar as nossas práticas. Em cada período do desenvolvimento humano, existem “sinais de oportunidade” ou períodos críticos em que o cérebro humano está pronto para um determinado aluno. Apenas os períodos são sensíveis a determinadas informações que são posteriormente bloqueadas.

Em termos do cérebro, um caminho de oportunidades significa que há mais atividade nessa área. Diferentes investigações mostram que este período apresenta maior mielinização nos axônios dos neurônios que facilitam as sinapses.

Segundo Jensen (2008) tudo o que há de novo ao produzir sinapses no cérebro é novo por se repetir muitas vezes, mas as sinapses são criadas, ou são exercidas e re-

petidamente criadas em redes neurais de tal forma que possamos moldar a aprendizagem de conhecimentos e hábitos. Praticamos bastante, à medida que as conexões neurais se estabilizam e, além de praticar, aliamos demandas e altas expectativas com apoio pessoal, (MARINA, 2014).

Nesta fase, o ambiente mais próximo é o da família, e depois das escolas de educação infantil, que estariam diretamente envolvidos em fazer ou permitir que o cérebro fizesse as conexões sinápticas necessárias ao desenvolvimento de verdadeiras florestas de neurônios, que se baseiam em padrões e esquemas mentais necessários para a aprendizagem escolar.

Portanto, a fase do período plástico não culmina na infância, mas existe plasticidade cerebral em cada período do ciclo vital. O ser humano pode aprender e memorizar ao longo da vida, só que de maneiras diferentes, a única coisa que muda é a velocidade de reação neurônios e a motilidade neuronal. (ROSSELLI, 2010)

NEURODESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

Uma criança nasce com uma série de reflexões. Durante dois anos ela tem movimentos qualitativamente semelhantes aos dos demais, após os quais integra movimentos de diferentes partes do corpo e é capaz de mover diferentes partes do corpo ao mesmo tempo, habilidade motora conhecida como dissociação. As capacidades motoras são alcançadas entre os 4 e os 6 anos, expressas em coordenação, força e flexibilidade na fase do ensino primário.

No final da fase pré-escolar e depois de experimentar vários movimentos como corpo no espaço, passam a estar disponíveis programas motores mentais automáticos e existe a capacidade de inibir movimentos desnecessários para se concentrar na tarefa atribuída. Todas essas aquisições estão relacionadas à maturidade cerebelar, que nos primeiros dois anos aumenta 240% devido ao aprendizado motor. (ROSSELLI, 2010)

A evolução da atividade motora ocorre por meio de movimentos não espaciais relacionados ao corpo. O corpo é o ponto zero no espaço, constituindo o ponto de referência para a orientação espacial, que só se desenvolve na medida em que as crianças imitam, envelhecem e exploram. Um marcador psicomotor desta fase é o controle postural, que está relacionado à capacidade da criança de manter a postura e o equilíbrio estático e dinâmico.

A capacidade de equilíbrio estático expressa-se numa postura de trabalho adequada que implica a postura pré-académica de: pés apoiados na criança, lados firmemente apoiados na corrente e ambas as mãos na mesa de trabalho. Quando seus pés estão firmemente plantados, a informação entra nas vias proprioceptivas através dos tônus muscular e das articulações. Esta informação é integrada ao nível parietal do cérebro, dando às crianças as coordenadas espaciais necessárias para a construção de direções de cima para baixo e da esquerda para cima e para baixo. Essa organização espacial é fundamental para a decodificação e codificação da escrita e da leitura.

Por meio do princípio do desenvolvimento neuropsicológico proximal-distal, a aquisição do desenvolvimento motor grosso afeta positivamente o desenvolvimento das habilidades psicomotoras finas, que estão diretamente relacionadas à adesão, pressão, precisão e coordenação necessárias na escrita. Outro marcador do desenvolvimento psicomotor, anterior à escrita e à leitura, é o desenvolvimento da lateralização cerebral expressa na consciência em dois planos espaciais do corpo. Este conhecimento equivale às noções de direita e esquerda que facilitarão a organização dos gráficos, que nada mais são do que as formas em diferentes posições espaciais.

Além da lateralização cerebral, deve ocorrer lateralidade corporal, o que implica na dominância "motora" de um hemicorpo sobre o outro. Se os olhos são lateralizados no mesmo hemisfério, através da repetição de ações motoras, forma-se ao nível do cérebro um fascículo que automatiza a coordenação olho-olho, aumentando a atenção visual. O problema surge quando há dominância diferente entre o movimento dos olhos e das mãos, característica chamada lateralidade cruzada.

A especialização hemisférica é mais difusa para o processamento espacial do que para o processamento verbal. As informações espaciais são vistas no hemisfério direto e as línguas são vistas no hemisfério esquerdo. A informação espacial é possível por meio de vias motoras e verbais, portanto, verbalizar posições espaciais, enquanto as crianças executam práticas motoras, auxiliam na construção espacial no cérebro.

Graças à maturação cerebral, as crianças adquirem um repertório espacial cada vez mais complexo; Parte da aprendizagem é puramente visual-espacial e envolve o hemisfério direto. Outras dimensões espaciais são apenas faladas e apenas mediadas pela língua e envolvem maior maturação do hemisfério esquerdo, portanto aparecem mais tardiamente.

Aos 5 anos é evidente uma certa lateralização corporal, sem noção de orientação direita e esquerda. Entre os 6 e os 7 anos seria necessário compreender os dois conceitos de direita e esquerda, para generalizar este conceito para diferentes situações do

quotidiano, aos 8 anos é que o conhecimento de direita e esquerda é automático.

NEURODESENVOLVIMENTO DA FUNÇÃO PERCEPTIVA

Estudos mostram que, no nível perceptivo, o bebê não está no útero, mas forma algumas conexões cerebrais. O feto de 7 meses ouve de forma amplificada a voz da mãe, seu líquido amniótico e alterações, características que demonstram o desenvolvimento perceptivo. Aos 6 ou 8 meses ocorre um grande desenvolvimento das percepções cinestésica, visual e auditiva.

Gradualmente, desenvolvemos percepções isoladas de profundidade, forma, tamanho e cor, que apenas se integram ao espaço e à direção, formando experiências perceptivas que intervêm no desenvolvimento das habilidades cognitivas. A percepção unimodal e a integração das percepções visuais, auditivas e cinestésicas estão relacionadas às emoções.

Um marcador do desenvolvimento perceptivo é uma evidência da reorganização cerebral que ocorre quando as crianças começam a desenvolver habilidades analíticas fonológicas, condição para a leitura. Este marcador depende da integridade e maturidade de mecanismos do sistema perceptivo-motor do cérebro. Para atingir este indicador, a estimulação auditiva é fundamental nesta fase.

Outro marcador da maturidade perceptiva é que, no final do período pré-escolar, as percepções de forma, tamanho e espaço devem ser integradas na percepção de direção. Se a integração perceptual não estiver presente, pode haver dificuldades em diferenciar os tamanhos, posições espaciais e direções de gráficos.

NEURODESENVOLVIMENTO DA MEMÓRIA

A memória como processo cortical multidimensional é o mediador da linguagem, integrando pensamentos, impressões e experiências. É o principal ingrediente do pensamento e da aprendizagem. Durante o desenvolvimento infantil desenvolvem-se diferentes tipos de memória e parece que a capacidade de armazenamento de cada memória não aumenta, mas sim aumenta o número de neurônios que participam da memória. processo de memorização (ROSSELLI, 2010).

Memória sensorial

Essa memória se desenvolve desde o início e está diretamente relacionada às experiências da infância. A duração é muito curta e é útil para as crianças se orientarem em diferentes locais. Essa informação é um coração emocional atribuído à amídala. Se a informação sensorial for significativa, ela passa para as áreas de associação que elaboram conhecimentos, ideias abstratas ou ideias impregnadas de emoção.

Relatório de curto prazo

É uma memória de âmbito temporal e foi construída por meio de experiências. É um marcador de desenvolvimento. As crianças em idade pré-escolar terão um relatório de curto prazo de 3 unidades que apoiarão a aprendizagem académica. Você pode reter informações em sua mente por 5 segundos. A repetição e recirculação da informação garante que ela passe a fazer parte da sua memória de longo prazo e do seu conhecimento prévio.

Memória de longo prazo

É uma memória de armazenamento permanente e a informação está devidamente organizada, codificada e repetida, não se perde. A memória de longo prazo contém memória episódica, declarativa ou semântica e memória processual.

Memória episódica:

Esse é o tipo de memória característico da fase infantil. Refere-se à codificação, armazenamento e recuperação de eventos da vida diária. Essa memória possui um código temporal e espacial. Nesta fase é típico que as crianças sejam chamadas de dois acontecimentos diários e não de dois conceitos ou processos.

Uma memória semântica ou declarativa possui um código verbal. Está associado à maturação do lobo temporal, hipocampo e lobo frontal. O hipocampo aparece aos 3 meses de gravidez ou seu crescimento é lento aos 4 anos de idade. A consolidação de dois traços de memória é um processo interativo que está relacionado à maturidade do hipocampo e de outras estruturas corticais.

A memória do processo contém o código do motor. Etapas, processos e sequências são armazenados nesta memória. Atividades que envolvem etapas, por exemplo: ficar na fila do centro educacional ou desenvolver a memória. Na fase infantil, a memória processual desenvolve-se através da atividade e com a conquista crescente da independência pessoal. Em seu componente cognitivo, a memória processual dará origem ao pensamento organizado em etapas e etapas, habilidade necessária para manter a atenção concentrada nas tarefas.

NEURODESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

A aquisição da linguagem é um processo lento que se torna evidente quando o

bebê começa a interagir com os adultos nos primeiros meses de vida. Foram observadas alterações corticais nas áreas frontais (área de Broka) e nas áreas temporárias da área de Wernicke, após dois anos de atividade, os autores correlacionam essa mielinização com o aparecimento e aumento do vocabulário.

O desenvolvimento motor da língua e dos lábios é alcançado bem antes do controle motor com os dedos e a mão. A linguagem oral e a nutrição envolvem movimentos de órgãos orofaciais, portanto a nutrição e o desenvolvimento da linguagem oral estão interligados. A nutrição oportuna será essencial para esse desenvolvimento.

Aos dois anos de idade, ou fascículo arqueado conecta as áreas da linguagem receptiva e abrasiva com as áreas da linguagem oral, dando continuidade aos neurônios conforme o processo de mielinização até depois dessa idade, em que a criança adquire vocabulário abstrato e estruturas gramaticais.

Durante a aquisição da linguagem, o trabalho de ambos os hemisférios é evidente. Joseph (1982) propõe uma diferenciação cerebral que atribui uma representação da atividade motora ao hemisfério esquerdo e uma representação sonora afetiva ao hemisfério direito. Com a aprendizagem da leitura e da escrita, que envolve apenas processos simbólicos, as crianças adquirem maior aptidão linguística do que aquelas restritas ao hemisfério esquerdo.

A aquisição do vocabulário é um processo lento e maturacional que se constrói gradativamente à medida que a criança vivencia e interage com o ambiente. Esta ação fornece imagens sensoriais do vocabulário que se aprendeu. Essas imagens dão origem à formação de conceitos e ao desenvolvimento da lógica, habilidades necessárias à compreensão da leitura. Quando as crianças explicam ou contam os acontecimentos de sua vida, o aprendizado semântico ocorre com conexões neuronais múltiplas e flexíveis.

Ao final da fase pré-escolar, estima-se que as crianças destruam entre 3.500 a 5.000 palavras do vocabulário com suas respectivas imagens ou representações mentais e correta articulação das palavras. O processo de alfabetização envolve a transformação de fonemas (símbolos auditivos) em grafemas (símbolos visuais) e vice-versa. Se a criança apresentar deslocamento ou articulação incorreta de alguns fonemas, por haver discrepância entre fonemas e grafemas, poderá causar dificuldades na escrita e na leitura.

A informação espacial pode ser codificada de diferentes maneiras, uma das quais é verbal (Rains 2006). Como a informação espacial é codificada verbalmente, o domínio espacial parece ocorrer depois que o hemisfério esquerdo é estabilizado sem controlar as habilidades verbais. Este conhecimento deriva da importância do desenvolvimento da linguagem na fase ou janela de oportunidade antes dos 3 anos, para que se inicie o desenvolvimento do conhecimento espacial. Uma língua, além de sua função comunicativa, tem uma função reguladora.

Nesta fase, as crianças devem apresentar a voz do adulto como regulador externo. Se desenvolverá então uma linguagem interna por meio da qual poderá exercer um controle cada vez maior sobre seu próprio comportamento. A forma como ocorre o desenvolvimento das áreas corticais terciárias é a internalização da linguagem, que é modulada e regula o comportamento maduro não impulsivo em relação à vida adulta. Um marcador de desenvolvimento será o cumprimento de ordens ou instruções, que ao mesmo tempo aumenta a memória de trabalho, estimula a compreensão da linguagem e regula o comportamento das crianças.

Além da linguagem oral, existe uma linguagem não verbal, gestual, que na infância é adquirida por imitação dos neurônios cerebrais localizados no hipocampo e na região de Broca. Parece que esses mesmos neurônios se baseiam na aquisição de hábitos, formas de comportamento e cultura. Um marcador desta fase é a imitação, que constituirá o comportamento acadêmico básico.

Observamos que entre os 2 e os 3 anos existe uma simples imitação em que o propósito dos outros não é apreciado. Posteriormente, a imitação se desenvolve como um comportamento complexo que envolve compreender a intencionalidade e traduzir na mente movimentos, palavras ou comportamentos observados em outras pessoas e, imediatamente, reproduzi-los.

A fase infantil, ou ensino por imitação, é muito importante porque quando uma criança imita, ela desenvolve um plano motor em sua mente e só depois envia as ordens aos órgãos correspondentes através dos canais eferentes. Por meio da imitação, a aprendizagem poderia ser adquirida sem erros ou por instrução direta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças têm esquemas que são estruturas abstratas que fundamentam a origem da inteligência. O desenvolvimento destes esquemas é paralelo ao crescimento cognitivo. As crianças devem ser ativas, responsáveis e construir o seu próprio desenvolvimento, considerando as oportunidades proporcionadas pelo ambiente.

A prática mostra que na fase da edu-

cação infantil predomina o desenvolvimento do hemisfério direito, e que com base em construções lógicas como linguagem, leitura e escrita, este se dará em relação à quantidade e qualidade do conteúdo do hemisfério direito. A forma de aprendizagem pré-escolar é o brincar, em que são evidentes grandes quantidades de endorfinas que reduzem o estresse e levam a estados de calma.

O ser humano não possui apenas inteligência cognitiva e emocional, existe outra inteligência que se expressa em competências como estabelecer metas e regular o nosso próprio comportamento destinado a alcançá-las.

A necessidade de uma abordagem clínica neuropsicopedagógica emerge, a partir das Neurociências, como uma construção interdisciplinar, que se estabelece com identidade própria, estuda o sujeito ao longo de sua vida, no processo de aprendizagem formal e não formal, sistemática e assistemática, vinculada ao cotidiano. vida, que permite ao ser humano adaptar-se à realidade onde vive e modificá-la para melhorar as condições de vida do próprio sujeito e dos demais membros da sociedade.

Atualmente precisamos abordar as questões clínicas a partir de uma posição que perceba o ser humano como um sujeito único e complexo, um ser biopsicossocial, aberto à transcendência e à ecologia, na sua singularidade e peculiaridade, a partir de uma concepção antropológica e de uma inter referencial teórico e transdisciplinar, e do múltiplo paradigmático, que moldará a prática clínica e a abordagem do processo diagnóstico psicopedagógico.

A abordagem neuropsicopedagógica a partir do paradigma multicomplexo mais o modelo da Neurociência nos permitirá contemplar o sujeito como singular, único, como um microcosmo, mas inserido e atravessado pelo macrossocial.

A relação entre os resultados obtidos nesta investigação, e o que sustentam os autores, leva-nos a considerar que a maioria dos psicopedagogos continua a optar por trabalhar sobretudo na área clínica, quer por opção, quer por falta de outras opções, em centros de saúde, hospitais, sanatórios, consultórios particulares, outros locais. O que se segue é o campo educativo, com inserção em espaços como tutorias, membros de equipas ou serviços psicopedagógicos, acompanhantes terapêuticos de crianças com dificuldades de aprendizagem, professores integradores.

Novos campos acabam de surgir no amplo trabalho da neuropsicopedagogia e dos psicopedagogos, como a orientação e aconselhamento de programas infantis, a criação de materiais lúdicos e de trabalho para o campo clínico, a comunicação por meio de programas de televisão e rádio, e artigos de jornais e revistas, e outros que provavelmente serão implementados à medida que a sociedade evolui e avança graças à ciência e à tecnologia.

Sabemos que o processo diagnóstico neuropsicopedagógico é complexo, que ao explorar diferentes aspectos da pessoa, exige uma série de inferências clínicas para chegar ao seu resultado.

Para isso, o profissional neuropsicopedagogo deve estar suficientemente preparado, primeiro a partir da formação acadêmico-científica, e depois da posterior atualização e supervisão científica.

Referimo-nos então à inclusão das Neurociências não apenas do ponto de vista epistemológico, mas da implementação prática por meio de todos os recursos e estratégias que elas nos mostram para realizar um processo de diagnóstico clínico psicopedagógico completo, atualizado e integrado.

A Neuropsicologia, a Neuropedagogia e a Neuropsicopedagogia são as novas ciências que devemos incorporar ao nosso trabalho profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARDILA, A. Desenvolvimento da memória, linguagem e capacidades visuais. Cidade do México: Editorial Trillas. 1994

JENSEN, E. Cérebro e aprendizagem. México: Editorial Narcea. 2008.

JOSEPH, B. (2010) O percurso de aquisição da linguagem. Disponível em: www.enciclopediadeinfantes.com. Acesso em 10 jan.2024.

MARINA, JÁ. Inteligência executiva. Madri - Espanha: Editorial Narcea. 2014.

ROSSELLI M. et al. Neuropsicologia do desenvolvimento infantil. Cidade do México: Manual Editorial Moderno. 2010.

"DIAS DE LUTA..." – ARTES MARCIAIS E A VULNERABILIDADE SOCIAL UM BREVE HISTÓRICO DAS ARTES MARCIAIS E SUAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR E DE VULNERABILIDADE SOCIAL

HENRIQUE CESAR MARTINELI

RESUMO

O esporte como projeto social é um fenômeno que se mostrar de várias formas, apresenta inúmeras possibilidades de manifestação relacionada à socialização, construção de valores morais e éticos, assim como à recreação e lazer, sendo muito valioso para o desenvolvimento integral de adolescentes e jovens. Os fatores socioeconômicos juntamente com o baixo nível educacional da população, conduzem as pessoas a um estado de apreensão no que diz respeito à segurança. Com a intenção de resolver problemas de cunho social, em diversas ocasiões, o esporte e o lazer auxiliam como instrumentos de intenções, mas por muitas vezes, esses projetos não conseguem atingir objetivos tão grandes, não surtindo mudanças efetivas na realidade local. Os aspectos socioculturais das artes marciais ganharam relevância e geraram mudanças nas metodologias dos treinamentos na formação de praticantes. Para transformar os quadros de indisciplina e violência nas escolas, se faz necessário repensar conceitos, modelos e práticas sociais que tem sido exercida. É nesse sentido que nos parece importante pensar nesse avanço como uma mudança de paradigma. As artes marciais, além de contribuírem positivamente para o rendimento escolar, contribuem para a formação de bons cidadãos, lhes ensinando e lapidando valores humanos, não somente para o âmbito escolar, mais sim para toda uma vida

Palavras-chave: Esporte. Artes Maciais. Lutas.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como finalidade mostrar que devido o aumento das desigualdades sociais e com a sociedade cada vez mais vulnerável, projetos sociais desenvolvidos pelos professores de educação física aparecem como uma maneira de educar e diminuir esses problemas através de atividades variadas como esportes (futebol, basquete, voleibol e etc.), músicas e artes em geral.

A sociedade contemporânea passa por uma fase onde a violência está disseminada e em evidência (NASCIMENTO; ALMEIDA, 2007).

Atualmente, os fatores socioeconômicos juntamente com o baixo nível educacional da população, conduzem as pessoas a um estado de apreensão no que diz respeito à segurança.

Observa-se que, desde tempos remotos, a Humanidade busca métodos de autodefesa, tanto no âmbito coletivo quanto individual, pelo aumento gradativo e exponencial da violência (BARROSO, 2005).

Com a intenção de resolver problemas de cunho social, em diversas ocasiões, o esporte e o lazer auxiliam como instrumentos de intenções, mas por muitas vezes, esses projetos não conseguem atingir objetivos tão grandes, não surtindo mudanças efetivas na realidade local.

Os aspectos socioculturais das artes marciais ganharam relevância (de certo modo se impuseram aos aspectos anteriores de caráter bélico) e geraram mudanças nas metodologias dos treinamentos na formação de praticantes.

Ainda hoje, é comum observar pais, tutores ou responsáveis colocarem suas crianças em aulas de artes marciais com a preocupação de que as mesmas tenham valências físicas, cognitivas e psicossociais amadurecidas através dos treinos físicos e dos ensinamentos filosófico-disciplinares propagados por essas artes (LANÇANOVA, 2006).

É de se ressaltar que pelo elevado número de atividades, jogos e desportos de características marciais no Oriente, já é de se notar a importância singular e profunda que as sociedades orientais acolhem essa questão; bem mais que no Ocidente (ALMEIDA, M.; CORBETT; GUTIERREZ, 2009).

Porém, alguns projetos têm sido criticados, pois não tem conhecimentos técnicos ou são apenas ações oportunistas que não são considerados como agentes de transformação social (TAVARES, 2006).

De acordo com Tavares (2006) muitos políticos e gestores são despreparados para trabalhar com projetos sociais, visando apenas aparecer com objetivos que não são o de resultados com o projeto e sim tratando como negócio, para evitar que os projetos sejam visto apenas como uma forma de arrecadar dinheiro, os profissionais da educação física precisam se dedicar a parte de gestão social.

Assim sendo, o presente artigo fará um breve relato sobre a his´toria das artes marciais, sempre linkando com o contexto atual da realidade escolar e observará à vulnerabilidade social na escola a agressividade dos alunos

Para alcançar o desiderato científico proposto, os procedimentos metodológicos pautaram-se em um ensaio com base nas principais literaturas e autores do tema, uti-

lizando pesquisa bibliográfica, através da literatura abrangendo livros acadêmicos, artigos científicos, revistas científicas das áreas de empreendedorismo social no esporte e as artes marciais com ensinamento, publicadas nas duas últimas décadas.

Por fim, o objetivo deste trabalho é dimensionar o trabalho do professor de educação física com projetos sociais e como as artes marciais podem contribuir para que esse objetivo seja alcançado.

Considerando a relevância das artes marciais para a história e tendo em vista seu potencial de transformação por meio do autocontrole, da disciplina e do respeito.

Quando aplicado corretamente na educação física escolar, pode ser uma ferramenta de grande importância para o desenvolvimento da educação no Brasil, além dos diversos aprendizados que serão adquiridos em todas as áreas do convívio sociocultural do indivíduo.

A PRÁTICA DAS ARTES MARCIAIS

A prática das Artes Marciais bem como seus benefícios ainda é pouco discutida, tanto no meio acadêmico como no escolar. Assim é possível perceber que, muitas vezes, há falta de sistematização e organização destes conteúdos, no que diz respeito ao seu ensino nas aulas de Educação Física.

Esse artigo tem como finalidade apresentar as artes marciais como conteúdo e seu potencial dentro das aulas de educação física, visto que as artes marciais dentro das lutas são componentes curriculares obrigatórios para a

Educação Física segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e mesmo assim são abordadas de maneira reduzida dentro da educação brasileira (BRASIL, 1998).

Com o passar dos anos, as civilizações obtiveram desenvolvimento e, juntamente com sua evolução, as formas de combates foram pouco a pouco sendo aprimoradas para seu usado na guerra. A partir desse momento surgiu a nomenclatura "Arte Marcial":

Termo que faz referência a um conjunto de práticas corporais que são configuradas a partir de uma noção aqui denominada de "metáfora da guerra", uma vez que essas práticas derivam de técnicas de guerra como denota o nome, isto é, marcial (de Marte, deus romano da guerra; Ares para os gregos), (CORREIA, FRANCHINI, 2010, p. 01).

A partir do ano 1200 os samurais, guerreiros por excelência, desenvolveram várias técnicas de combate corpo-a-corpo que tinham como objetivo vencer o adversário mesmo quando não tinham armas em sua posse.

A "Arte Marcial" passou a ser utilizada para caracterizar as formas de combate. Sua origem foi no extremo oriente, onde foram desenvolvidas com maior proporção no Japão, pelos antigos Samurais (SUARES, 2016).

Em escala global, podemos admitir que as Artes Marciais alcançassem uma projeção de tal ordem, cujas dimensões lhe conferem um estatuto que transcende o restrito conceito de prática corporal e atividade física.

Atualmente pode ser compreendida como um fenômeno político e econômico relevante de ampla e diversa penetração nas mais diversas instâncias da vida social (CORREIA, 2015, p. 337).

. De acordo com a mitologia, a terminologia "artes marciais" possui origem direta ao deus da guerra greco-romano Marte, cujo qual ensinou esta arte aos homens para que pudessem desenvolver-se e também, se proteger.

As artes marciais foram, na verdade, desenvolvidas juntamente com o avanço da agricultura, quando o acúmulo de riquezas criou a necessidade do desenvolvimento de um sistema de defesa-pessoal que pudesse ser usado em casos de necessidade.

Logo, o objetivo inicial das artes marciais foi o desenvolvimento físico e emocional dos praticantes para que conseguissem defender-se em um caso de perigo e real necessidade.

E com a necessidade de desenvolver a parte física e emocional que diversas culturas espalhadas mundo afora desenvolveram diferentes artes marciais, onde embora os objetivos fossem os mesmos, suas movimentações e linhas de pensamento sofreram criações e mutações para que acompanhassem os diferentes aspectos de cada país de acordo com a geografia do local, clima, possíveis ameaças da época em questão.

É exatamente por isso que lhes são atribuídos os títulos de "artes", pois sua desenvoltura se deu não apenas com socos, chutes, quedas e manuseio de armas brancas, mas sim com um aprofundado estudo sobre uma determinada tradição marcial, envolvendo detalhadas análises em biomecânica, anatomia, análise de ameaças, estratégias de escape, energia vital, pontos de pressão e outras diversas áreas que se relacionam intrinsecamente com os estudos das artes marciais.

As artes marciais possuem características próprias que, de uma maneira geral, se diferenciam dos conteúdos tradicionalmente desenvolvidos nas aulas de educação física escolar como: individualidade, suavidade, concentração, conscientização corporal,

dentre outras.

É muito importante analisar uma proposta de intervenção com elementos das artes marciais nas aulas de educação física no ensino fundamental.

As formas de combate são de extrema importância dentro da história da civilização humana, vai muito além de uma simples forma de atividade física e jogos competitivos, embora tenha grande importância sendo exercida desse modo.

Sem grandes investimentos intelectuais e científicos, podemos considerar que o universo das Artes Marciais e das Modalidades Esportivas de Combate transcende os limites e as noções inscritas nas denominações lutas ou jogos de oposição (CORREIA, 2015, p. 339).

As Artes Marciais estão cada vez mais presentes no cotidiano, por meio de diversos eventos sendo transmitidos em canais fechados, abertos dentre outros meios de comunicação e informação.

Artes marciais não são sinônimos de violência, agressividade, intolerância e vandalismo. As Artes Marciais em geral, quando bem contextualizadas e tematizadas nas aulas de Educação Física escolar, proporcionam todos os benefícios favorecedores do desenvolvimento integral do ser humano.

A Educação Física Escolar tem como objetivo a formação de cidadãos com grau elevado de criticidade, onde o aluno não apenas se torna produto do meio, ele passa a interagir de forma significativa em seu âmbito psicossocial e físico, além de ter como dever proporcionar maiores números de vivencias motoras e filosóficas possíveis.

A Educação Física tem como obrigação proporcionar aos alunos aprendizados relativos a jogos, danças, esportes, atividades rítmicas e expressivas, mas também as práticas relacionadas ao tema de estudo (BRASIL, 1998, p.77,76).

É necessária a quebra desses processos paradigmáticos, para tanto se busca por meio do desenvolvimento das habilidades motoras uma sistematização da modalidade.

O processo de desenvolvimento é contínuo e multifacetado. O desenvolvimento motor tanto influencia como é influenciado pelo processo de socialização cultural (GALLAHUE, 2003).

Desta forma esse trabalho tem como objetivo geral proporcionar os benefícios das Artes Marciais no âmbito escolar por meio dos fundamentos técnicos específicos das lutas, baseando-se na abordagem desenvolvimentista.

Desenvolver por meio das habilidades motoras, básicas e complexas, o ensino e aprendizado das Artes Marciais; proporcionar dinâmicas, jogos e debates dentro do conteúdo da Arte Marcial; desenvolver os aspectos físicos, motor, sociocultural, psicoafetivo e cognitivo dos alunos por meio das Artes Marciais.

É importante destacar que o ato de lutar, como criação humana, que atendeu aos interesses históricos e sociais do homem ao longo do tempo, se apresenta como conhecimento essencial que deve compor a formação do aluno em relação aos conhecimentos da cultura corporal.

A luta, seu conceito e seus significados históricos, classifica-se como um clássico, que persistirá no tempo, assim como o esporte, que se manteve para além de suas diversas modalidades extintas (VASQUES BELTRÃO, 2013, p.

302).

A metodologia de intervenção na escola consistiu em desenvolver aulas tematizadas nas lutas de Muay Thai, Taekwondo e Boxe, fundamentadas na abordagem desenvolvimentista.

Assim sendo é possível inferir que as Artes Marciais de um modo geral ajudam a aprimorar o ser humano aperfeiçoando e desenvolvendo o trabalho de base, a velocidade e precisão dos pés e mãos, a clareza e o foco da mente, o equilíbrio, a força e a coordenação.

Aperfeiçoar as habilidades motoras básicas dentro da sequência de desenvolvimento que é a mesma sequência para todos, apenas a progressão de aprendizado que varia.

Adquirir melhores respostas motoras, precisão e especificidade das habilidades motoras ao longo da aplicação dos trabalhos.

A vulnerabilidade social na escola

Atuar com lutas e artes marciais dentro da escola como parte do currículo um primeiro momento pode assustar, visto que é um tema pouco abordado e confundido muitas vezes com violência.

Diante do contexto da desigualdade social e das consequentes contradições e conflitos, os discursos para defender a ocupação do tempo livre como solução para evitar os possíveis problemas sociais são constantes.

(MASCARENHAS, 2003).

Para Tavares (2006) a concepção reducionista é discriminatória:

Enquanto estiverem jogando bola, não estão assaltando ou traficando. Essa é uma visão reducionista e discriminatória que abre caminho para existirem os chamados "programas sociais" que encontram na educação física, no esporte e no lazer, o remédio para as mazelas da sociedade (TAVARES, 2006, p.201).

O conceito de vulnerabilidade tem origem na luta dos Direitos Internacionais do Homem, sendo incorporado pelos estudos sobre a AIDS.

Esse termo permitiu chamar a atenção de diversos setores da sociedade para as desigualdades sociais, assim como a falta de perspectivas e de condições estruturais que deixam em risco a saúde pessoal e social grupos excluídos dos direitos humanos e de cidadania (BELENZZANI, MALFITANO e VALLI, 2005).

O conceito de vulnerabilidade social está associado às condições sociais e os direitos civis, devido alguns fatores que deixam os excluídos da condição de cidadãos vários sujeitos e comunidades.

Não precisa aprofundar para mostrar a importância e o valor socioeducacional das atividades esportivas, porém devemos alertar sobre o entendimento que se poder fazer em relação à educação física, o lazer, o esporte e o conceito de vulnerabilidade social (INDER, 2006).

De acordo com o artigo 6º e 217º da Constituição Federal a prática desportiva e do lazer são como um direito social, pois o poder público precisa promovê-las.

Para Tavares (2006), esse entendimento é primordial para garantir a participação política e democrática das populações "vulneráveis" e para que os projetos na área da educação física, do esporte e do lazer consigam atingir o potencial de desenvolvimento social e humano.

Os projetos precisavam ser desenvolvidos a partir de um entendimento da educação física, do esporte e do lazer como sendo uma questão de cidadania e de direito garantido constitucionalmente.

O reconhecimento do esporte como canal de socialização positiva ou inclusão social, é revelado pelo crescente número de projetos esportivos destinados aos jovens das classes populares, financiados por instituições governamentais e privadas.

Na literatura em educação física, esportes e lazer, sociologia e em outras áreas, são apresentadas indicações dos benefícios proporcionados pela prática regular de esportes, na formação moral ou da personalidade dos seus praticantes (ELIAS; DUNNING, 1992; DANISH; NELLEN, 1997; TUBINO, 2001).

De tal modo, crenças tradicionais sobre a função do esporte, elaboradas no século XIX, e, não raro, influenciadas por elaborações mais antigas, pareceriam voltar com força na atualidade.

A Agressividade na Escola

A agressividade é um tema muito visto na mídia nos dias de hoje. Sempre se podem ver tais atitudes em estádios de futebol, em bares, em festas e no ambiente familiar. E o que se torna ainda mais comum é a prática dessas atitudes no ambiente escolar.

A escola é um espaço que reflete muito o comportamento dos alunos na sua vida social, e algo que está muito evidente em escolas da rede pública, especialmente em sociedades de baixo nível de renda, são a agressividade, o desrespeito, e a falta de amor entre educandos.

Isso pode ser explicado como um reflexo da sociedade que cerca a escola e seus alunos, tornando esse problema mais amplo do que se imagina.

A criança de certa forma acaba sendo influenciada, seja pela mídia, pelos amigos ou parentes a fazer o mesmo.

Esse comportamento pode trazer problemas gravíssimos para o rendimento escolar e para a vida social dos alunos. Todas as escolas convivem com casos de agressividade entre os alunos.

Não importa se são colégios públicos ou colégios particulares, a violência juvenil está sempre presente, seja por atos de danos ao patrimônio, ou por xingamentos aos docentes, entre outros.

É muito difícil mudar essa realidade, e essa tarefa é árdua e exige tempo, paciência e persistência dos professores que pretendem iniciar essa mudança no contexto escolar.

Partindo do objetivo de diminuir a agressividade entre os alunos, a pesquisa sugere, por meio das ideias de Orlick (1989) apud Brotto (1999), uma proposta Humanista-altruísta em que o jogo é realizado visando o auxílio cooperativo.

A questão é saber se esta proposta pode auxiliar na diminuição da agressividade e na apropriação por parte dos alunos de valores como respeito, cooperação e amor ao próximo.

Como definição inicial ao termo agressividade, considerámos agressividade uma forma de conduta com o objetivo de ferir alguém física e psicologicamente.

De acordo com Laplanche (1981) define agressividade como uma tendência ou conjunto delas, onde se atualizam em condutas reais ou fantasiosas, direcionadas

com a finalidade de danificar a outra pessoa, a humilhá-la e etc.

A indisciplina e a violência representam braços de uma crise instalada na escola, precisam ser pensadas no horizonte mais amplo do que entendemos por escola e sua finalidade social.

Portanto, se desejamos transformar os quadros de indisciplina e violência nas escolas, será necessário repensar conceitos, modelos e práticas sociais que tem sido exercida. É nesse sentido que nos parece importante pensar nesse avanço como uma mudança de paradigma.

Para Paulo Freire (1984, p.68) uma coisa é o esforço educativo libertador numa sociedade em que os desníveis econômico-sociais são visíveis a olho desarmado, as contradições palpáveis e a violência exercida contra as classes dominadas pela classe dominante se fazem a um nível grosseiro e primário.

Outra coisa é o mesmo esforço numa sociedade capitalista intensamente modernizada, com altos níveis do chamado "bem-estar social", em que as contradições existentes são menos facilmente perceptíveis e a "manipulação das consciências" exerce um papel de indiscutível importância no mascaramento da realidade.

Neste sentido, a escola seja qual for o seu tipo do serviço prestado por ela. É utilizada pelo Estado como um instrumento de controle seja para obtenção do conhecimento e ideologia, e ou profissionalizante.

Mas é no seu interior que as representações sociais muitas vezes são idealizadas a partir da disseminação de mensagens e de percepções advindas do senso comum.

Para Moscovici (1978) apud Resende (2007, p.23) a Representação social é "um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana, no curso de comunicações interpessoais, que podem também ser vista como a versão contemporânea do senso comum".

Considerações finais

Analisando o contexto histórico das artes marciais, é fácil perceber que não se trata apenas lutas ou de algum tipo de arma de guerra. Seu principal objetivo é o equilíbrio entre o corpo e a mente. Disciplina, consciência corporal, movimentos sincronizados, equilíbrio, dentre outros benefícios, elevam a capacidade física e cognitiva do indivíduo.

Observando em paralelo, a vulnerabilidade social em que as crianças se encontram hoje nas periferias do nosso país, a escola passa a ser fundamental como e s - paço para aplicação desta ferramenta poderosa no seu desenvolvimento.

O profissional de Educação física, nesse contexto se torna o agente principal e fundamental na aplicação das artes marciais dentro do ambiente escolar.

Ela pode desempenhar um papel transformador na vida de crianças em vulnerabilidade social, fornecendo uma estrutura positiva, desenvolvendo habilidades essenciais e promovendo valores importantes. É crucial, no entanto, garantir que as atividades estejam sendo conduzidas de maneira ética e inclusiva para maximizar esses benefícios.

Bibliografia

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; PINHEIRO, L. C.; et.al. Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, 2002.

ALMEIDA, M. C. R.; SOARES, A. S. Nível maturacional dos padrões motores básicos do chutar e impulsão vertical em crianças de 7/8 anos. Momentum – Revista Digital de Educação Física. Ipatinga: Unileste/MG, v. 1, n. 1, ago/dez 2006.

ALVES JÚNIOR, E.D. Judô: evolução técnica e competição. João Pessoa: Ed Idéia, 2001.

ANTUNES, Marcelo Moreira. A relação entre as artes marciais e lutas das academias e as disciplinas de lutas dos cursos de graduação em Educação Física. Ef. De esportes – Buenos Aires – Nº 139 – 2009.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas. Educação & Sociedade, Campinas, v, 25, n 89, p.1105-1126, set/dez.2005.

BELLENZANI, R.; MALFITANO, A. p. S.; VALLI, C. M. Da vulnerabilidade social à vulnerabilidade psíquica: uma proposta de cuidado em saúde mental para adolescentes em situação de rua e exploração sexual. In:

SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 2005. Disponível em:

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000200010&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 30.11.2018.

BETTI, M. Educação física e sociedade, São Paulo, SP: Revista Movimento, 1991.

BRASIL/MEC. LEI nº. 9394, de 20/12/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Plano Nacional de Educação Lei n.º 10.172, 09/01/2001. Brasília: Diário Oficial da União N.º 7, Ano CXXXIX, 10 de janeiro de 2001.

BREDA. M. [et. Al.] Pedagogia do esporte aplicada às lutas. São Paulo, SP: Phorte, 2010.

BROWN, David; JOHNSON, Alan. The Social Practice of Self-Defense Martial Arts: Applications for Physical Education. National Association for Physical Education in Higher Education, QUEST 2000.

BROTTO, Fábio Otuzi. Competir ou cooperar: qual a melhor jogada? In:

OLIVEIRA, Gladson. Capoeira: do engenho à universidade. São Paulo :

CEPEUSP, 1992.

CAZETTO, F. Lutas e artes marciais na escola: "das brigas aos jogos com regras", de Jean Claude Olivier. Motrivivência, Florianópolis, ano 20, n. 31, dez. 2008.

CALHOUN, DONALD W. (1987). Sport, Culture, and Personality (Second Edition). Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers.

CORREIA, W. R; FRANCHINI, E. Produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate. Motriz, Rio Claro, v.16, n. 1, jan./mar. 2010.

DARIDO, S. Possíveis diálogos entre a educação física escolar e o conteúdo das lutas na perspectiva da cultura corporal. Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 11, n. 1, 2013.

DANISH, S. J.; NELLEN, V. C. New roles for sport psychologists: teaching li skills through sport to at-risk youth. Quest, Champaign, v. 49, n. 100-113, 1997.

ELIAS, N.; DUNNING, E. A busca da excitação. Lisboa: DIFEL, 1992.

FREIRE, P. Educação e mudança. Petrópolis: Vozes, 1984.

FERREIRA. H S. As lutas na Educação Física escolar. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, n. 135, p. 36-44, novembro 2006.

GALLAHUE, D.L.; OZMUN, J. C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e ad2q1ultos. São Paulo: Phorte, 2003.

HTTP://www.atapedrabranca.com.br/ata/graduacoes. Aceso em 21.12.2018

GUARESCHI N. M. F.; REIS, C. D.; HUNING, S. N. Intervenção na condição de vulnerabilidade social: um estudo sobre a produção de sentidos com adolescentes do programa do trabalho educativo. Estudo, pesquisa. Psicol. V.7 n.1 Rio de Janeiro jun. 2007.

INDER – Instituto de Deportes e Recreación. La política publica para el deporte y la recreación. Medellín. Disponível em. Acesso em: 01.12. 2018.

KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí, RS: Unijuí, 1994.

JUNIOR, S.R; CHAVES J; HAMILTON C. L. Possibilidades das Lutas como Conteúdo na Educação Física Escolar: O confrontamento em uma abordagem pedagógica com alunos da 6a série em um colégio estadual do município de Guarapuava-PR. Cadernos de Formação RBCE, p. 69-80, 2011.

LAMARRE, B.W.; NOSANCHUK, T.A. Judo, the gentle way: a replication of studies...Perceptual and Motor Skills, n. 88, 1999.

LANÇANOVA, J. E. S. - Lutas na Educação Física Escolar: alternativas pedagógicas. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Universidade da Região da Campanha, Alegrete, 2006.

LAPLANCHE, J; PONTAHS, J.B. Dicionário de psicanálise. Barcelona:

Editorial Labor, 1981.

LEITE, F, F; BORGES, R, S; DIAS, T, L, V. a utilização das lutas enquanto conteúdo da educação física escolar nas escolas estaduais de araguaína-to. Revista Científica do ITPAC, Araguaína, v.5, n.3, Pub.3, Julho 2012.

MASCARENHAS, Fernando. Lazer como prática da liberdade: uma proposta educativa para a juventude. Goiânia: Editora UFG, 2003.

MATTOS, Mauro Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia. Educação física infantil: inter- relações: movimento, leitura, escrita. São Paulo: Phorte, 2008.

MOCARZEL, Rafael Carvalho da Silva. Artes marciais e jovens: violência ou valores educacionais? Um estudo de caso de um estilo de Kung-fu / Rafael Carvalho da Silva Mocarzel. – Niterói, 108p. 2008.

MONAHAN, M. The Practice of Self-Overcoming: Nietzschean Reflections on the Martial Arts. Journal of the Philosophy of Sport, n. 4, 2007.

MOSCOVICI, S. Por que estudar representações sociais em Psicologia? In: Revista Estudos. v.30 n.11 Goiânia: UCG, 2003.

MORAIS, Ana Lúcia de Oliveira. As crianças e a violência na Televisão. Fórum Média 6 n.º 03 - novembro de 2001. Fórum estudante. [online] Disponível em: <http://www.ipv.pt/forumedia/3/3_fe5.htm >. Acesso em: 15.12.2018.

NASCIMENTO, P. R. B. & ALMEIDA, L.

A. tematização das lutas na Educação Física escolar: restrições e possibilidades. Movimento, Porto Alegre, v. 13, n. 3, setembro/dezembro 2007.

OLIVEIRA, S. R. L. & SANTOS, S.L.C. Lutas Aplicadas a Educação Física Escolar. Curitiba – PR, 2006.

ORLICK, Terry. The cooperative sports & games book: challenge without competition. New York: Pantheon Books, 1978.

PAGANI, M.; ANDREOLA, R. Lutas na escola: judô como opção de educação física para o ensino fundamental no município de sorriso-MT. Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente n.3, v.2, 2012.

PARANÁ (Estado). Educação Física: ensino médio. 2ª ed. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2006.

PINHEIRO, A C. F. Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba. Campinas: Autores Associados, 2002.

RIBEIRO, Lucia. Como pensar os movimentos de saúde? Serviço Social e Sociedade. São Paulo: Cortez, ano X, n.29, p.5-14, abr. 1989.

RUFFONI, R. & MOTTA, A. Lutas na infância: uma reflexão pedagógica. Laboratório de estudos do esporte, Rio de Janeiro. Centro Universitário Celso Lisboa. 2000.

SÃO PAULO (Estado). Proposta Curricular do Estado de São Paulo. São Paulo: SEE, 2008.

SILVA, Fábio Silvestre da. Projetos sociais em discussão na psicologia do esporte. Rev. Bras. Psicol., esporte. Dez. 2007.

SIMPKINS, C. A.; SIMPKINS, A.M. Confucianism and the Asian martial traditions. Journal of Asian Marrial Arts, v. 16, n. 1, 2007.

SOUZA, Cláudio L. e, SILVA, Osni O. N. O conteúdo lutas nos currículos dos cursos de formação em Educação Física da Bahia. Buenos Aires: Revista Digital, Nº 141 – Feb. De 2010.

SUARES, Rafael Lucas Gomes. A produção acadêmica brasileira sobre as artes marciais, lutas e esportes de combate: análise nos periódicos da educação física. 2016. 56 f. TCC (Graduação) – Curso de Educação Física, Faculdade de Educação Física e Dança, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

TAVARES, C. O exercício reflexivo do movimento: educação física, lazer, e inclusão social. Rio de Janeiro: Shape, 2006.

TORRES, Luís R. Propostas pedagógicas para o ensino de lutas em escolas: uma visão sobre o universo do Kung Fu. Revista digital. Buenos Aires, ano 15, nº147, 2010.

TRUSZ, R. A & NUNES, A. V. A evolução dos esportes de combate no currículo do curso de Educação Física da UFRGS. Movimento, Porto Alegre, v.13, n. 01, janeiro/abril de 2007.

TUBINO, M.G. Dimensões sociais do esporte. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TWEMLOW,Stuart W.; BIGGS,Bridget K.; NELSON,Timothy D.; VERNBERG,Eric M.;-FONAGY,Peter; TWEMLOW, Stephen W. Effects of Participation in a Martial Arts– Based Antibullying Program in Elementary Schools. Psychology in the Schools. Vol. 45(10), 2008.

TWEMLOW, Stuart W.; SACCO, Frank C.; FONAGY, Peter. Embodying the Mind: Movement as a Container for Destructive Aggression. American Journal of Psychotherapy, Vol. 62, No. 1, 2008.

VASQUES D. G.; BELTRÃO, J. A. MMA e Educação Física Escolar: a luta vai começar Revista. Movimento, Porto Alegre, v. 19, n. 04, p. 289-308, out/dez de 2013. Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Recife, PE – 2 a 6 de setembro de 2011.

RESUMO

Esse estudo teve como finalidade investigar a real importância da participação da família no processo de ensino do ser e do saber. A partir da daí, promoveu-se uma reflexão sobre o papel e as responsabilidades das instituições de ensino no processo de ensino aprendizagem na sociedade contemporânea, chamando atenção especial para a participação da família nesse sistema. Através da pesquisa bibliográfica, avaliou se dentre todos os conflitos enfrentados pelas instituições escolares nos dias de hoje, a ausência familiar seria um dos maiores obstáculos da educação. Para desenvolver este estudo buscou-se conhecer a história da educação no Brasil, as definições de educação e o entendimento do processo de ensino aprendizagem refletindo a importância da participação da família. Em seguida, uma definição sobre os tipos de educação reforçou o entendimento de que as relações familiares e sociais influenciam o desenvolvimento dos indivíduos. Ao final da pesquisa, inferiu-se que a interferência da família é indispensável no processo de ensino aprendizagem, pois as características sociais são herança da educação familiar, uma vez que ela é a base para a construção de uma sociedade. Então, propôs-se um novo rumo para a escola ultrapassar o tradicionalismo e se adaptar às mudanças da sociedade chegando à reflexão de um novo paradigma contemporâneo em que escola e família não podem continuar separadas e que a escola é, atualmente, a grande responsável por estudar meios e métodos para essa aproximação.

Palavras chaves: Família; Escola; Educação Infantil.

1. INTRODUÇÃO

A busca de uma harmonia entre família e escola deve fazer parte de qualquer trabalho educativo que tem como foco a formação de um indivíduo autônomo. Essa harmonia entre escola e família baseia-se na divisão do trabalho de educação de crianças, jovens e adultos, envolvendo expectativas recíprocas. Tradicionalmente, a família tem sido apontada como parte fundamental do sucesso ou fracasso escolar.

Esse estudo considera em primeiro lugar que o ser humano aprende o tempo todo, nos mais diversos interesses que a vida lhe apresenta, o papel da família é essencial, pois é ela que determina, desde cedo, o que seus filhos precisam aprender, quais são instituições que devem frequentar, o que é necessário saberem para tomarem as decisões que os beneficiem no futuro.

Em segundo plano, mas não o menos importante, é considerado que às mudanças na sociedade contemporânea, que introduziu a mulher no mercado, dificultou o trabalho de acompanhar as atividades escolares do filho: auxílio na realização das tarefas e trabalhos, tomada de conteúdo para provas e exames, mas não impedem que a família exerça o papel de autoridade responsável por estabelecer os limites que fortalecem a autoconfiança do filho e sua capacidade de discernimento do certo e errado e que a escola, através do PPP, deve criar novas dinâmicas que atraiam e incitem a participação familiar no contexto educativo formal necessário para amenizar os conflitos inerentes ao afastamento familiar da educação escolar.

Qual seria a real importância da participação da família no processo de ensino do ser e do saber? Tentando esclarecer essa questão, buscou-se compreender um pouco da história da educação no Brasil, os papéis da escola e da família no processo de aprendizagem e na construção da identidade pessoal do aluno.

O incentivo a escolha do tema se deu pela observação do contexto atual de alunos de escolas particulares e públicas brasileiras onde a repulsa pela arte de pensar, baixa autoestima, dificuldade de interação social e falta de projetos de vida intrigam pais, professores, gestores escolares e todos os que desejam conhecer mais da personalidade humana e elevar a qualidade da educação nas escolas.

Sem muitos estudos, é possível observar em famílias das mais diversas classes sociais que as mães que acompanham o aprendizado e o rendimento escolar do filho, que organizam seus horários de estudo, verificam o dever de casa, conhecem os professores e frequentam as reuniões escolares sempre que possível, reclamam menos do desempenho da escola em educar seus filhos. É possível constatar, também, que os filhos desses pais absorvem o conteúdo com mais facilidade, administram melhor seu tempo, articulam sua aprendizagem e interagem socialmente com mais sucesso ou menos conflitos.

É possível observar, também, que as escolas que ainda não exercitam o planejamento participativo e democrático da comunidade escolar têm grandes problemas com a ausência familiar no cotidiano dos filhos. Diante deste fato, percebe-se que a figura do diretor escolar tem grande responsabilidade pelo isolamento familiar na educação. Percebe-se, que, no dia a dia dessas instituições

escolares, algumas questões fundamentais para o processo de ensino aprendizagem são negligenciadas, dentre elas, a afetividade, que se materializa na relação com o outro e consigo mesmo e que é influenciada pela relação no dia a dia, pelo diálogo que atende e envolve todos os problemas e dificuldades no campo profissional, econômico, social e humano.

Parece que a grande necessidade de pais e escolas manterem um diálogo próximo e profundo pode ser a causa de problemas que atravancam o dia a dia da educação, uma vez que, reconhecer ideias e sugestões, pesquisar, buscar, refletir e trocar experiências sobre os problemas é o modo mais fácil de encontrar soluções para estes e torná-los significativos para todos. Diante dessa deficiência facilmente observada, investigar as representações sociais relacionadas à qualidade do ensino aprendizagem partilhadas pelas duas principais instituições de ensino – família e escola - poderá estreitar seus laços para o bem da aprendizagem: o domínio das habilidades, o desenvolvimento das competências e o desenvolvimento afetivo e cognitivo.

O objetivo maior desse estudo está em investigar o papel e as responsabilidades das instituições de ensino no processo de ensino aprendizagem na sociedade contemporânea, chamando atenção especial para a participação da família na aquisição do saber e do ser. Ao término dessa pesquisa pretende-se esclarecer que apesar das dificuldades em se educar numa sociedade em constante transformação, há sempre um atalho a ser tomado para que a aprendizagem e o desenvolvimento das competências necessárias para a articulação social não fiquem comprometidas. Especificamente, pretende-se identificar as possíveis causas da ausência dos responsáveis diretos no acompanhamento da aprendizagem e atitudes dos filhos. Investigar estratégias para aproximar a família da escola e repensar uma nova forma de educação que envolva a escola e a família.

Através da pesquisa qualitativa baseada na literatura de estudiosos da área, avaliou se dentre todos os conflitos enfrentados pelas instituições escolares no processo educacional nos dias de hoje, a ausência ou negligência dos responsáveis diretos pelos filhos no dia a dia escolar seria um dos maiores obstáculos da educação.

Com o objetivo de identificar quais estratégias pais e educadores poderão adotar para otimizar sua parceria e elevar a qualidade do ensino aprendizagem de modo a evitar que crianças e jovens se comportem de forma alienada no processo de ensino aprendizagem, este trabalho terá fins exploratórios amparados pelas literaturas de diversos estudiosos da área.

\Em suma, acredita-se que com a compreensão aprofundada do relacionamento e comunicação entre a instituição escolar e os responsáveis pelos educandos, levantar-seão sugestões para esmerar essa parceria e desenvolver nas estudantes qualidades pessoais, os pilares da educação, que são indispensáveis para a era da informação na qual vivemos.

2. FAMÍLIA-ESCOLA - CONSTRUINDO UMA RELAÇÃO

Como parte integrante das instâncias colegiadas da escola representadas nas tomadas de decisão por: Conselho de escola, Conselho de classe, Grêmio estudantil e Associação de pais e mestres, a família nem sempre tem participado de forma efetiva de tais instâncias, ora por conta da falta de motivação por parte da escola, ora por desconhecerem a real importância desta contribuição. É possível ver que tal atuação tem sido realizada em caráter burocrático, em cumprimento de normas da fiscalização, como bem apontou Veiga (2003).

Resultado do crescimento da comunidade e ao mesmo tempo instrumento em favor da escola, o Projeto Político Pedagógico apresenta desafios atuais, ao passo que abarca questões sociais significativas. Neste contexto, a figura da família, como representante legítimo do cenário social no qual a escola está inserida, digna de ser ouvida e convidada às questões que a escola deve deliberar em benefício da coletividade, incluindo também as perspectivas pedagógicas.

Incorporar a família no processo de elaboração e também de execução do Projeto Político Pedagógico demanda compromisso social, o que significa romper com aquela concepção ingênua da escola como mera agência de transmissão de saberes historicamente acumulado.

Julgar a importância de um planejamento pedagógico norteado pela construção coletiva, há que se considerar a participação de forma efetiva da família enquanto instituição neste processo. Uma escola que não promove essa integração ou não ouve aos anseios da família não pode dizer-se democrática, atual e tão pouco garantir-se eficiente. Ao ignorar a realidade da comunidade intra e extraescolar e vedar a sua participação, a escola reforça seu papel como veículo de promoção da exclusão social, ao passo que desconsidera o cenário político, histórico e social sob o qual se dá a prática pedagógica.

Considera-se aqui como participação efetiva da família na escola não apenas a frequência em reuniões de pais e mestres ou o auxílio em atividades extraclasse (lição de casa), mas também, a oportunidade de discutir questões de ordem políticopedagógica

que estruturam e fundamentam o Projeto Político Pedagógico na busca pela qualidade da educação oferecida e exercício da cidadania por meio da participação nas tomadas de decisão da instituição.

Não se pode deixar de esclarecer que envolver a família em questões políticopedagógicas, não significa isentar a escola de seu papel, transferir suas responsabilidades ou decretar a sua ineficiência diante de sua própria função - mas deixar de gestar uma prática autoritária, antiquada, antidemocrática para garantir à família a liberdade de exercer a liberdade popular em seu sentido pleno.

Por isso, se a escola iniciar seus trabalhos pela compreensão da realidade da comunidade, depois partir para a intervenção e transformação do contexto que se pretende alterar, é inconcebível um Projeto Político Pedagógico escolar sem a família como parte significativa no conjunto de deliberações e sem a adoção de um plano eficiente de gestão com base na democracia. É necessário que a escola seja capaz de incorporar e considerar as pluralidades em nível da participação dos colegiados como um valioso instrumento para se pensar como instituição.

Para que haja uma construção de conhecimento positiva, faz-se necessário o envolvimento de pais, família e escola. Não se discute o fato de que a relação pais-filhos e professores-alunos deva ser envolvida por laços de afetividade para se alcançar os objetivos almejados. Mas, também, a relação família-escola e vice-versa só se efetiva quando a afetividade for inerente nesse convívio.

Diante desse fato, faz-se necessário refletirmos mais uma vez sobre o significado da afetividade segundo Ferreira:

Conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre dá impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza (1999, p.62)

Isso explica porque, muitas vezes, parece que as relações entre escola-família, professor-aluno, família-filho são cheias de conflitos e desentendimentos. A questão da afetividade está diretamente ligada à convivência, com o quanto um se importa com o outro. É o cuidado diário que leva a afetividade, que é uma mescla de sentimentos contraditórios.

Hoje, fala-se muito em relações interpessoais, que nada mais é do que conhecer-se a si próprio e consequentemente ao outro. Porém, os conflitos envolvendo diferenças de opinião aumentam drasticamente. Portanto, é preciso um olhar atento aos processos de mudanças dentro da família e dentro da escola, pois isso trará a maturidade necessária ao convício desses dois grupos e o desenvolvimento social.

2.1. Integração família/escola: um caminho para uma educação de qualidade

Muitas vezes o termo integração é utilizado sem mesmo saber seu verdadeiro sentido, para tanto, faz-se necessário que se consiga compreender a que o termo se refere. O termo "integração", na concepção da palavra, significa "tornar inteiro",

"Completar" (LUFT, 2000), sendo assim, ao aproximar família e escola busca-se completar o verdadeiro sentido da integração escolar, entre pais e escola, para que ambas possam completar o sentido da educação entre si e juntas fortalecer-se enquanto instituições formadoras de opiniões e caráter.

Sendo assim, para que a integração seja realmente eficiente com seu papel, precisa-se valorizar a gestão democrática que proporciona situações de envolvimento mútuo entre escola e comunidade escolar. A esse respeito, Libâneo (2001) relata:

A gestão democrática participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisões concebe a docência como trabalho interativo, aposta na construção coletiva de objetivos e das práticas escolares, no diálogo e na busca do consenso. (LIBÂNEO, 2001, p.131-132).

Neste sentido, precisa-se valorizar a gestão democrática como intercâmbio entre democracia e integração família/escola, para isso todos precisam estar em conformidade com a melhoria da educação pública, buscando parcerias que favoreçam o bom desenvolvimento educacional, tanto no campo dos conhecimentos didáticos, como pessoal e profissional dos educandos. A família precisa estar presente em todas as situações e ações escolares, para que assim, possam colaboram de forma direta com o processo ensino aprendizagem de seus filhos.

Para isso, faz-se necessário que escola e família estejam aliadas em busca dos objetivos, ou seja, a educação escolar deve ser um complemento da educação familiar, para que esta seja de qualidade e atenda aos anseios da sociedade. Agindo sistematicamente família e escola desempenharão um papel explicitamente educacional em todos os sentidos da palavra, Vieira (2002), vê a necessidade da sua articulação de forma sistemática e contínua com a comunidade, em particular, os familiares diretamente envolvidos. Na maioria das vezes, os pais ao colocarem seus filhos na escola pensam estarem repassando suas obrigações totalmente para a escola, tornando-se esta responsável por toda a educação do indivíduo, mas o que se percebe é que cada vez mais há a necessi-

dade da participação da família na educação escolar de seus filhos, haja vista saber que o bom aprendizado se dá por meio da interação direta entre família e escola.

Para que se alcance o que se almeja com a educação, precisa-se exercer a democracia como forma de aprendizado, onde se constrói a si próprio, e não apenas em mudanças do ambiente escolar. Paro (2004, p.25) diz: não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la. No entanto, não basta apenas eleger um diretor escolar de forma democrática se a comunidade escolar não estiver disposta a realizar um trabalho em conjunto. Para tanto, a gestão democrática vem subsidiar um processo educativo amplo e preciso para que a educação seja favorável ao desenvolvimento humano, haja vista perceber-se a necessidade de se formar cidadãos críticos e capazes de se relacionarem socialmente de forma inteligente e dinâmica, e isso só tem significado quando escola e família almejam os mesmos resultados referentes à educação.

Para que seja realizada a educação em conformidade entre família e escola, deves-se haver um diálogo aberto e sincero entre o que a família ensina e o que é ensinado pela escola, daí a importância de ambas estarem inter-relacionadas na busca pela qualidade da educação, pois, só a partir daí pode-se dar um significado coerente às necessidades educacionais dos indivíduos.

Neste sentido, percebe-se que a escola deve ser um ambiente que proporcione segurança para que os educandos possam criar sua própria identidade por intermédio de ações que possibilitem um aprendizado de forma globalizada, interdisciplinar e sistematizada, na busca da compreensão do mundo e de si mesmo. Para isso, a escola deve ser mediadora desse processo em parceria com a família e com a comunidade escolar, com o intuito de garantir aos indivíduos a sua formação cidadã de forma autônoma e eficaz.

A educação pública brasileira, hoje vem passando por grandes transformações que requerem uma análise de posturas, principalmente no que diz respeito à relação entre família e escola. Pinheiro (2003) relata sobre a educação familiar como o principal referencial na formação da personalidade do indivíduo e que a inversão de valores que vem ocorrendo resulta em grandes problemas que envolvem educação familiar, escolar e a sociedade em geral, que participa diretamente ou indiretamente da formação dos indivíduos.

A educação dos filhos é de fundamental importância e relevância para os pais, tornando-se assim algo indispensável, inclusive a participação dos mesmos nas atividades referentes às práticas escolares.

Diante deste contexto, vale ressaltar que a escola e a família, como entidades responsáveis pela educação do indivíduo, devem estar sempre em comum acordo no que diz respeito à educação moral, cidadã e escolar, para que assim, possam-se formar pessoas pensantes e ágeis para viver em comunidade de forma crítica e responsável.

Hoje em dia há a necessidade de a escola estar em perfeita sintonia com a família e juntas desempenhar um papel uniforme e harmônico em prol de uma educação de qualidade. A escola é uma instituição que complementa a família e juntas tornam-se lugares agradáveis para a convivência de nossos filhos e alunos. Sendo assim, a escola não deveria viver sem a família e nem a família deveria viver sem a escola, mas sim, juntas unirem esforços para tornar o processo educativo eficiente e eficaz, pois, uma depende da outra na tentativa de alcançar o maior objetivo, ou seja, o melhor futuro para o filho e educando e, automaticamente, para toda a sociedade.

Um ponto que faz a maior diferença nos resultados da educação nas escolas é a proximidade dos pais no esforço diário dos professores. Infelizmente, são poucas as escolas que podem se orgulhar de ter uma aproximação maior com os pais, ou de realizarem algumas ações neste sentido. Entretanto, estas ações concretas, visando atrair os pais para a escola, podem ser uma ótima saída para formar melhor os alunos dentro dos padrões de estudos esperados e no sentido da cidadania.

É nesse momento que entra a parceria família/escola juntas na busca por soluções difíceis mais não impossíveis no processo educacional. Uma conversa franca dos professores com os pais, em reuniões simples, organizadas, onde é permitido aos pais falarem e opinarem sobre todos os assuntos, será de grande valia na tentativa de entender melhor os filhos/alunos, a participação direta dos pais e/ou responsáveis em atividades curriculares e extracurriculares, também é de fundamental importância para uma relação aberta e consciente entre todos os interessados pela educação das crianças.

A construção desta parceria deveria partir dos professores, visando, com a proximidade dos pais na escola, que a família esteja cada vez mais preparada para ajudar seus filhos. Muitas famílias sentem-se impotentes ao receberem, em suas mãos os problemas de seus filhos que lhe são passados pelos professores, não estão prontas para isso. É necessária uma conscientização muito grande para que todos se sintam envolvidos neste processo de constantemente educar os filhos. É a sociedade inteira a responsável pela educação destas crianças, desta nova geração e prepara-las para a vivência e convivência neste mundo globalizado.

As crianças precisam sentir-se pertencentes a uma família, que está preocupada e participa de sua vida educativa. Sabe-se que a família é a base para qualquer ser, tanto na formação do caráter, como em todo o processo educativo do mesmo, quer seja ele escolar, social ou profissional, haja vista todo esse processo influenciar seu desenvolvimento psicológico. É através dessas relações que as pessoas podem se tornar mais humanas, aprendendo a viver o jogo da afetividade de modo mais adequado, pois se as duas entidades responsáveis pela educação das crianças trabalharem em conjunto, vão desenvolver nas mesmas uma afetividade e responsabilidade pessoal e social.

Percebe-se que muito tem sido transferido da família para a escola, funções que eram das famílias: educação sexual, definição política, formação religiosa, entre outros. Com isso a escola vai abandonando seu foco, e a família perde a função. Além disso, a escola não deve ser só um lugar de aprendizagem, mas também um campo de ação no qual haverá continuidade da vida afetiva. A escola que funciona como quintal da casa poderá desempenhar o papel de parceira na formação de um indivíduo inteiro e sadio. É na escola que deve se conscientizar a respeito dos problemas do planeta: destruição do meio ambiente, desvalorização de grupos menos favorecidos economicamente, etc.

Na escola deve-se falar sobre amizade, sobre a importância do grupo social, sobre questões afetivas e respeito ao próximo. Reforça-se aqui a necessidade de se estudar a relação família/escola, onde o educador se esmera em considerar o educando, não perdendo de vista a globalidade da pessoa, percebendo que, o jovem, quando ingressa no sistema escolar, não deixa de ser filho, irmão, amigo, etc. A necessidade de se construir uma relação entre escola e família, deve-se ao planejar, estabelecer compromissos e acordos mínimos para que o educando/filho tenha uma educação com qualidade tanto em casa quanto na escola, e assim, juntos realizar um trabalho conjunto na busca por um conhecimento real e completo.

Segundo Paro (2000, p.16), a escola não" assimilou quase nada de todo o progresso da psicologia da educação e da didática, utilizando métodos de ensino muito próximos e idênticos aos do senso comum predominantes nas relações familiares".

"Parece haver, por um lado, uma incapacidade de compreensão por parte dos pais, daquilo que é transmitido na escola; por outro lado, uma falta de habilidade dos professores". Segundo Paro (2000), podemos dizer que, além de problemas como professores mal formados e outros, a escola tem falhado também e principalmente

"Porque que não tem dado a devida importância ao que acontece fora e antes dela, com seus educandos." (p.15). E como ponto de partida para a busca de uma solução para tal realidade, articula sua pesquisa, "com a preocupação de estudar formas organizacionais mais adequadas de integração dos pais a propósitos escolares de melhoria de ensino..." (2000, p.15).

Pensar na parceria entre família/escola requer então dos professores inicialmente uma tomada de consciência de que, as reuniões baseadas em temas teóricos e abstratos, para chamar a atenção dos pais sobre os problemas dos filhos, suas péssimas notas, reuniões muito extensas, sem planejamento adequado, onde só o professor pode falar, não têm proporcionado uma aproximação entre pais e escola para iniciar uma proposta de parceria, pois os pais faltam às reuniões, conversam paralelamente, parecem de fato não se interessarem pela vida escolar das crianças. No entanto não basta legitimar a situação com queixas e lamentações. Portanto, as famílias não se encontram preparadas sequer para enfrentar, quanto mais para solucionar os problemas que os educadores de seus filhos lhes entregam e ou transferem nas reuniões de pais, e outros poucos momentos em que se encontram os protagonistas desta relação, mas se esse trabalho for realizado de forma responsável e contínua essa parceria pode dar certo e produzir bons frutos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre os diferentes conflitos gerados pelas rápidas alterações estruturais na sociedade contemporânea, o choque social entre as instituições de ensino Família e Escola merecem atenção particular. Em especial, o papel da família no contexto escolar e a real importância de sua participação no processo de ensino do ser e do saber.

A carência de valores humanos, a perda da autoridade materna e paterna, do desequilíbrio dos limites e ausência do diálogo reflexivo no seio familiar há muito estabelecidos trouxe à sociedade contemporânea a necessidade de reestruturação e cabe a escola, que precisa livrar-se do tradicionalismo (ultrapassada), a compreensão de que algumas mudanças são necessárias e inexoráveis.

A crise na educação brasileira não é de hoje, pois ao que se deduz de sua história, vários fatores influenciaram a evolução do direito à educação que, até pouco tempo, pertencia somente aos que detinham poder político ou econômico, e marginalizava grande parcela da população. Atualmente, no país há estrutura para atender à demanda, porém com qualidade inferior ao aceitável. Por isso, o estudo sobre a distinção dos tipos de educação (formal, não-formal e informal), onde ela se processa e quem são os respon-

sáveis pelo seu desenvolvimento agregado aos estudos do processo de ensino aprendizagem e desenvolvimento humano foi permitido assimilar que educação é um termo tão abrangente e complexo a ponto de ser tratado como obrigação social.

A partir de uma sucinta definição de família no contexto histórico e contemporâneo, os destaques foram às implicações de seu distanciamento no cotidiano escolar do filho. Esse assunto foi contemplado a partir do entendimento do complexo desenvolvimento humano e do processo de ensino aprendizagem. Daí, percebeu-se que em muitas famílias não há discernimento do quanto sua falta faz mal ao desenvolvimento cognitivo e emocional do indivíduo. O correto seria dizer que se lhes falta tempo, o diálogo articulador do pensamento reflexivo, que é a melhor maneira de pensar, pois ele abrange um estado de dúvida que pode ser definido como repertório de ação, seria o melhor atalho para desfazer esse entrave. Cabe aqui dizer que a família é a base para a construção de uma sociedade, mas que as características sociais são herança da educação familiar. Eleva-se, assim, ao nível máximo de importância a participação familiar no processo de ensino aprendizagem.

Por ser tratar de um estudo sobre questões humanas, sabe-se que há muito ainda a ser desvendado, no entanto, ao final desse estudo, cujo mote era refletir a real importância da família na construção do ser e do saber, chegou-se a reflexão sobre o novo paradigma contemporâneo: não há como Escola e família continuarem tão separadas. Elas precisam estabelecer e definir condições e propósitos, fazer brotar a semente para colher os bons frutos do sucesso do indivíduo como cidadão em todos os seus aspectos, níveis e momentos, tornando-os adultos críticos, autônomos, reflexivos, conscientes e construtores de um mundo mais humano e feliz.

Diante disso, não bastante fosse à complexidade da educação, elevou-se a multiplicidade do papel da escola contemporânea que precisa ultrapassar o mero dever do ensinar e orientar o aluno a, também, conduzir e orientar a família sempre e quando for necessário. Por essa razão, chamou-se a atenção da escola para construir uma nova educação aceitando que algumas coisas mudaram e não voltam mais e que o PPP pode ser um grande aliado desde que haja uma gestão democrática e participativa esmerando no maior desafio escolar de todos os tempos: escrever um novo capítulo na história da educação brasileira que ainda está estagnada na oferta e demanda como sinônimos de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lara Oleques. A Função Social da família e a Ética do afeto. Disponível em: <http://revista.univem.edu.br/index.php/REGRAD/article/viewFile/43/70>. Acesso em 09 out. 2023.

BERTRAND, L.A. (org). Cidadania e Educação: Rumo a uma prática significativa, Papirus, 1999.

BRANDÃO, C. Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Abril Cultura.

BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente/Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social. – Brasília: MEC, ACS, 2004.

BRASIL. Lei Federal Nº8069, de 13 de julho de 1990. ECA – Estatuto da Criança e do

Adolescente. Brasília, 1990. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm >. Acesso em 09 out. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CARVALHO M.E.P (2006). Modos de educação, gênero e relações escola-família. Disponível em: <http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/3 12415.html>.

Acesso em 09 out. 2023.

CASTANHO, Sérgio. Educação e Trabalho no Brasil Colônia - Unicamp – disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_titulos.htm>. Acesso em 09 out.

2023.

CURY, Augusto Jorge – 2003. Disponível em: http://pensador.uol.com.br/frase/NDI1Mzc1/>. Acesso em 09 out. 2023.

_____. Pais brilhantes, Professores fascinantes. 6. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

_____. Você é insubstituível. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DELORS, Jacques (1999). Os quatros pilares da educação - um tesouro a descobrir.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

LUCENA, Carlos. História, Trabalho e Educação: possibilidades e perspectivas para a investigação no Histedbr. - Universidade Federal de Uberlândia.

PIAGET, Jean. O Juízo Moral da Criança (1997) Editora São Paulo.

TIBA, Içami. Disciplina, limite na medida certa. - 1ª Edição. São Paulo: Editora Gente, 1996

_____. Quem ama, educa – São Paulo: Editora Gente,2002.

STEINBERG, Laurence. 10 princípios básicos para educar seus filhos. 1ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

VEIGA, Alencastro. (Org.) Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.

ZIMERMAN, David Epelbaum. A psicanálise e a Escola. In: BASSOLS, Ana Margareth S. at AL (org). Saúde mental na Escola: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre.

O USO DA TECNOLOGIA NA APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL

JOSÉ MEIRA FERNANDES

RESUMO

Este trabalho visa a importância do uso das ferramentas digitais no processo de alfabetização e letramento infantil ao compreender que a tecnologia está envolvida em quase todas ações de nosso cotidiano.

Alfabetização e Letramento na educação infantil, pode incluir o uso de computadores, celulares, que favorece o processo educacional pela gama de possibilidades através de programas e aplicativos de cunho pedagógico, além da complexidade no percurso entre as séries iniciais ao término no ensino fundamental. Serão registradas determinadas evidências essenciais no processo de aprender com autonomia desde a infância. Evidências essas, que contemplam uma ligação da tecnologia entre a criança e o professor, essa ligação possibilita uma jornada de construção de saberes, sentimento, acolhimento e respeito entre ambos. Serão esclarecidas as questões referenciadas por Magda Soares que relata as ações do professor que atua com crianças na educação infantil, de como podem oferecer um espaço de leitura e escrita em sua sala de aula, além da utilização de recursos tecnológicos diversificados. Os principais objetivos da pesquisa foram conhecer como construir o processo de alfabetização e o letramento, fazendo uso da tecnologia, antes do ensino fundamental e no que isto irá agregar no desenvolvimento dos alunos. Por fim, descrevo no decorrer desta busca, as leituras e observações organizadas em quatro capítulos. No primeiro capítulo, trago as diferentes abordagens de alfabetização e letramento, a importância do uso da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem apresentando a ideia e a trajetória de alguns autores sobre o tema, além de discorrer sobre a organização e adequação dos espaços escolares.

Palavras chaves: Alfabetização, Letramento, Tecnologia

INTRODUÇÃO

Muito se fala sobre oferecer um espaço de acesso à leitura e escrita na escola, antes mesmo do ensino fundamental. Existem diferentes opiniões quanto a esta questão. Regina Scarpa, explicita a polêmica sobre ensinar ou não as crianças a ler e escrever na Educação Infantil tem origem em pressupostos diferentes a respeito do que é alfabetização. Segundo ela alguns educadores, receiam a antecipação de práticas pedagógicas tradicionais e a perda do lúdico, em razão destes diferentes pressupostos, já Magda Soares defende que as concepções da alfabetização e

letramento devem ser construídas a partir de diferentes perspectivas tecnológicas, teóricas levando em consideração que na educação infantil é necessário que se desenvolva a formação cidadã, bem como a coordenação motora, onde a criança perceba que tudo o que se fala, se escreve.

O letramento está muito presente nos dias de hoje, até mesmo na educação infantil. As crianças vivem em um mundo cheio de estímulos visuais, propagandas, ou seja, desde muito pequenos estão imersos em um mundo letrado. Nada mais natural, estas crianças interessarem-se em descobrir o que quer dizer as letras dos livros, as músicas que escutam, entre outros.

O principal objetivo deste trabalho é mostrar como podemos oferecer um espaço de acesso à leitura e escrita antes do Ensino Fundamental, sem que isso prejudique a aprendizagem lúdica que as crianças pequenas devem ter.

Esta pesquisa traz pressupostos já determinados, os quais confrontam com situações reais de aprendizagem em espaços devidamente adequados. Nesse sentido, procurei embasamento teórico para explicar que a alfabetização e o letramento, já ocorrem normalmente com as crianças de educação infantil e que não é possível deter o conhecimento dos pequenos. Discorri o referencial teórico de Regina Scarpa, Magda Soares, Roxane Rojo, e outros autores que tratam desse tema com grande colaboração na abordagem da alfabetização e letramento na educação infantil.

1-ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Antes de iniciar a discussão sobre as ferramentas digitais na fase de alfabetização das crianças, é necessário antes compreendermos a significação de alfabetização e letramento, para que possamos melhor entender a contribuição enquanto ao uso das tecnologias neste processo.

Em um mundo em que quase tudo aspira tecnologia, as escolas sentem a necessidade da inclusão digital em suas atividades e fazendo um bom uso pode proporcionar aulas mais atrativas, através de aparelhos eletrônicos, com o uso da internet, as possibilidades de trabalhar para este fim são diversas. As tecnologias já vêm sendo inseridas neste cenário educacional desde muito tempo, como o uso das datilografias, que eram as famosas máquinas de escrever.

Podemos perceber que as tecnologias neste meio também evoluíram, hoje, se percebe que computadores estão cada vez mais substituindo os cadernos, no que faz refletirmos sobre o surgimento de uma nova forma de ensinar e aprender.

Na educação infantil a promoção do espaço de leitura e da escrita é oferecido na maioria das escolas, antes mesmo do ensino fundamental. Existem diferentes opiniões quanto a esta questão. Regina Scarpa, em um artigo sobre alfabetização na educação infantil, à Revista Nova Escola, fala que a polêmica sobre ensinar ou não as crianças a ler e escrever na Educação Infantil tem origem em pressupostos diferentes a respeito do que é alfabetização. Alguns educadores, segundo Scarpa (2006) receiam a antecipação de práticas pedagógicas tradicionais e a perda do lúdico, em razão destes diferentes pressupostos.

Como se a escrita entrasse por uma porta e as atividades com outras linguagens (música, brincadeira, desenho etc.) saíssem por outra. Por outro lado, há quem valorize a presença da cultura escrita na Educação Infantil por entender que para o processo de alfabetização é importante a criança ter familiaridade com o mundo dos textos. (Scarpa, 2006, p.1)

A alfabetização e o letramento marcam presença na educação infantil, de acordo com Magda Soares (2009), os pequenos, antes mesmo do ensino fundamental devem ter acesso tanto a atividades de introdução ao sistema alfabético e suas convenções, a alfabetização, como também práticas sociais de uso da leitura e da escrita, o letramento.

A palavra letramento fez-se necessária, segundo Magda Soares (2001), visando a impossibilidade de dar um sentido mais amplo à palavra alfabetização. “Não basta aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita. ” Segundo a autora, o indivíduo, sem letramento se alfabetiza, porém não adquiri competências para usar esta ferramenta que lhe foi ensinada.

Seria um desperdício termos um conhecimento muito valioso e não sabermos usálo, como se tivéssemos uma máquina capaz de muitas coisas, porém usaríamos, por exemplo, somente para dez por cento do que ela é capaz de fazer. Assim pode ser visto a alfabetização sem o letramento: um conhecimento que torna o indivíduo capaz de muitas coisas, porém se a pessoa não for também letrada, não conseguirá utilizá-la em sua plenitude.

Ainda segundo a autora, o termo letramento surgiu porque apareceu um fenômeno novo que não exista antes, ou, se existia, não nos dávamos conta dele, e, como não dávamos conta dele, não tínhamos nome para ele. (2001, p.34)

Se pudéssemos dar um sentido amplo à palavra alfabetização, tornaria desnecessário o uso da palavra letramento, porém ainda não podemos junta-las, pois não é isso que acontece em todos os processos alfabetizadores.

Scarpa (2006, P. 1) coloca que ainda temos educadores que acreditam na simples decodificação de símbolos e, por ensinarem desse modo, não podemos descartar a palavra letramento.

Pode ser uma aprendizagem de natureza perceptual e motora ou de natureza conceitual. O ensino, no primeiro caso, pode estar baseado no reconhecimento e na cópia de letras, sílabas e palavras. No segundo, no planejamento intencional de práticas sociais mediadas pela escrita, para que as crianças delas participem e recebam informações contextualizadas. (Scarpa, 2006, p.1)

Em sua tese de doutorado, Luciana Picoli 2009, pesquisou sobre a prática pedagógica de professoras alfabetizadoras que foram fundamentadas em distintas perspectivas: psicogênese da língua escrita, estudos sobre o letramento e sobre consciência fonológica. Ela coloca que os autores que falam de alfabetização e

letramento, muitas vezes tem pensamentos contrários. Para Picoli (Op cit) “A definição e a interpretação dos termos alfabetização, alfabetismo e letramento não é realizada, explicitamente, por todos os autores. ”

Segundo ela, o conceito de alfabetização para Magda Soares é restrito, refere-se apenas ao aprender/ensinar a ler e escrever. Já Emília Ferreiro coloca que não precisa usar outro termo (no caso letramento) para designar algo que já deveria estar dentro do processo de alfabetização. Vale lembrar que muito recentemente, existia o pressuposto de que a alfabetização era vista simplesmente como decodificar o código escrito. Desta forma, muitos educadores acreditam que se trabalhamos desta forma já na educação infantil, acontecerá à perda do lúdico, ou seja, as crianças deixam de brincar mais cedo, o que poderia acarretar problemas em séries posteriores.

Nessa perspectiva as crianças, só estariam prontas para se alfabetizar depois dos sete anos, sendo prematuro estarem inseridas neste processo na creche ou pré-escola. Este espaço, da educação infantil, era visto somente para cuidar e proteger, para que mais tarde pudessem florescer e assim maduras, pudessem aprender o código escrito. A autora destaca que:

(...) até muito recentemente, assumia-se que a criança só poderia dar início ao

seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita em determinada idade e, por conseguinte, em determinado momento de sua educação institucionalizada: entre nós, no Brasil, aos 7 anos, idade de ingresso no primeiro ano do ensino fundamental. (Soares, 2009, p.1)

2- A IMPORTÂNCIA DE UM ESPAÇO DE LEITURA E ESCRITA

A alfabetização e letramento são dois processos caracterizados por sua fusão, para que a criança possa se apropriar de uma alfabetização satisfatória. Não é só necessário aprender a decodificar o código escrito, mas também para que ele serve e como usá-lo.

O aprendizado na educação infantil deve acontecer de forma prazerosa, onde as crianças tenham contato com o lúdico para que de fato ocorra o que se pretende. Como podemos, então, oferecer a alfabetização e o letramento para os pequenos? Segundo Magda Soares (2009 p. 1), as atividades bastante comuns na educação infantil, os rabiscos, desenhos, os jogos e brincadeiras, não são consideradas alfabetizadoras, porém elas já fazem parte deste processo para a autora a fase inicial da aprendizagem da língua escrita, constituindo a pré-história da linguagem escrita: quando atribui a rabiscos e desenhos ou a objetos a função de signos, a criança está descobrindo sistemas de representação, precursores e facilitadores da compreensão do sistema de representação que é a língua escrita.

Neste contexto, a inclusão das ferramentas digitais, nos remete a pensar que se trata de uma inovação na prática pedagógica e principalmente neste processo de alfabetização, que é fundamental que os alunos tenham um aprendizado significativo e prazeroso, onde o momento do aprender seja leve, harmonioso e feliz. Este uso dependerá da disposição do professor a abertura ao novo, sendo capaz de inovar, criar práticas pedagógicas que façam sentido ao aluno, saindo do ensino tradicional.

Deste modo, a assimilação do conceito de alfabetização acontece nas atividades onde as crianças fazem seus rabiscos e dizem o que representam, para codificar a escrita. Bem como também, as vivências de representações semióticas, segundo Vygotsky em paralelo com (Soares, 2009, p1), são operações cognitivas precursoras e preparatórias do mais complexo e abstrato processo de apropriação da escrita como um sistema de representação, pois, através dos rabiscos, desenhos e objetos são atribuídas as crianças uma forma representativa que facilitam a compreensão do sistema de representação de sons e signos que é a língua escrita.

Segundo Soares (2009), pesquisas feitas pelas estudiosas Emília Ferreiro e Ana Teberosky, comprovam que as crianças da faixa dos 4 aos 6 anos, alunas da educação infantil, quando motivadas e direcionadas por meio de práticas lúdicas e adequadas, evoluem rapidamente em direção ao nível alfabético, portanto, é importante que sejam trabalhadas várias atividades na educação infantil envolvendo a familiarização com as letras do alfabeto, contato visual frequente com palavras conhecidas, sempre em um espaço preparado adequadamente contemplando de forma lúdica a compreensão do princípio alfabético através de parlendas, poesias, cantigas, músicas, pois deste modo as crianças podem perceber sons que delimitam a fala, que as palavras com mesmos sons, começam com as mesmas letras, entre outros. Por consciência fonológica denomina-se a habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem. Esta habilidade compreende dois níveis: no primeiro a consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas, ou seja, a frase pode ser segmentada em palavras; as palavras, em sílabas e as sílabas, em fonemas. E no segundo, a consciência de que essas mesmas unidades se repetem em diferentes palavras faladas (rima, por exemplo). (Soares, 2009, p.13). Os materiais utilizados são muito importantes nesse processo, pois ao observar o manuseio dos livros, jornais, revistas, cartazes, etc), percebe-se que as crianças emitem sons, faz gestos, diante disso, pode-se diagnosticar gradativamente a forma com a qual a criança desenvolve as características da linguagem, construindo seu conhecimento acerca de leituras. (Paz, Mariotti, Knestch, p1.)

Para Soares (2009), a construção do conhecimento na criança é potencializado quando o espaço oferecido a ela, encontra-se adequado e favorável ao letramento que a possibilite presenciar e participar de situações de iniciação a leitura, através do manuseio de livros, as crianças começam a distinguir o que está escrito do que está ilustrado, percebem que aquelas letras “contam” a história e se motivam a querer saber ler o que está ali, esta atividade (...) leva a criança a se familiarizar com a materialidade do texto escrito: conhecer o objeto livro ou revista, descobrir que as marcas na página - sequências de letras - escondem significados, que textos é que são "para ler", não as ilustrações, que as páginas são folheadas da direita para a esquerda, que os textos são lidos da esquerda para a direita e de cima para baixo, que os livros têm autor, ilustrador, editor, têm capa, lombada...

Além de se familiarizar com a escrita propriamente dita, através das histórias o aluno enriquece seu vocabulário e o desenvolvimento de habilidades de compreensão dos textos. Quando o professor faz uma interpretação oral da história, com as crianças

da educação infantil, já está trabalhando as habilidades que mais tarde serão transferidas para leitura independente, ou seja, este aluno estará mais apto em interpretar textos em séries posteriores.

Ainda segundo a autora, a leitura prazerosa deve ser uma prática constante e natural, para que a leitura oral de histórias atinja esses objetivos, não basta que a história seja lida. É necessário que o objeto portador da história seja analisado com as crianças e sejam desenvolvidas estratégias de leitura entre as quais, a autora destaca: leitura precedida de perguntas de previsão a partir do título e das ilustrações; que seja propositadamente interrompida, em pontos pré-escolhidos, por perguntas de compreensão e de inferência; que seja acompanhada, ao término, por confronto com as previsões inicialmente feitas, por meio da avaliação de fatos, personagens, seus comportamentos e suas atitudes. Tornando a leitura de histórias uma ferramenta para a aquisição do letramento.

Segundo a autora, é importante que sejam trabalhados conteúdos que contemplem textos literários; textos informativos; que incitem a criança na busca por uma pesquisa do interesse dela própria; textos injuntivos; que orientam a prática de jogos e mostram suas regras; textos jornalísticos; histórias em quadrinhos, enfim temos um leque vasto de material escrito para ser explorado, também na educação infantil. A criança antes do ensino fundamental, pode e deve ser apresentada a diferentes gêneros de textos, além disso, pode-se levá-la a identificar o objetivo de cada gênero, o leitor a que se destina e sua funcionalidade.

São inúmeras as situações que a criança pode perceber a função da escrita para fins diversos e que possibilite que ela utilize em práticas de interação social. Para Doris Bolzan (2005), em seu artigo, refletindo sobre o que a criança pensa a respeito de ler e escrever, a autora destaca que “As atividades de leitura e escrita devem promover todo tipo de discussão, tomando-se todos os elementos do ambiente como referência para a construção e reconstrução de hipóteses e concepções. ” Deste modo, ela coloca que o nome das crianças, a leitura de livros, a escrita de cartazes, bilhetes, mensagens, letras de músicas, nome dos objetos e outras atividades devem ser explorados de maneira lúdica, tornando-se parte essencial do trabalho com as crianças.

Soares (2009), também nos traz estes exemplos, enfatizando que surgem a todo o momento, oportunidades de registrar algo como apoio à memória, de escrever cartinhas ou registrar um trabalho desenvolvido. Estas são as atividades de letramento que devem ter presença frequente nas práticas da educação infantil. É de suma importância também, como nos coloca Bolzan (2005), que as salas sejam ricas em elementos alfabetizadores orais e escritos, onde o professor pode expor os relatos de passeios, leitura de obras, entre outros. Assim, as crianças mergulhadas em um ambiente alfabetizador, conseguem perceber mais cedo que estão inseridas em um mundo escrito, que precisarão posteriormente compreender.

Contudo, apesar de distintas, por diferenciarem-se tanto às operações cognitivas, quando aos processos metodológicos e didáticos, a alfabetização e o letramento devem desenvolver-se de forma integrada. Trabalhando de uma forma lúdica, partindo do interesse e da vivência dos pequenos educandos, podemos afirmar que a leitura e a escrita têm sim um espaço muito importante na educação infantil. Então, é essencial que as salas de educação infantil, sejam imersas ao um contexto letrado e que atividades de leitura sejam aproveitadas, de maneira planejada e sistemática, como coloca Soares (2009), para dar continuidade aos processos de alfabetização e letramento que as crianças já vivenciam em suas casas, antes mesmo, às vezes, de chegar às instituições de educação infantil.

3- O MUNDO DA ESCRITA E O ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

Segundo (Ferreiro 2001), a inserção dos diversos gêneros textuais na aprendizagem da criança favorece o desenvolvimento da leitura e da escrita, bem como criar momentos diversificados utilizando recursos variados onde a construção do conhecimento seja favorecida, com o apoio da ludicidade.

Ferreiro (1996) aprecia, assim, as histórias ouvidas e narradas pelas crianças (que devem ser registradas pelo professor), bem como as tentativas de escrever seus nomes ou bilhetes. Essas atividades tomam por responsabilidade grande importância no processo, pois são causadoras de espaço para a descoberta dos usos sociais da linguagem – que se escreve. É importante colocar a criança em situações de aprendizagem, em que possa utilizar suas próprias elaborações sobre a linguagem. O objetivo de Ferreiro é associar o conhecimento instintivo da criança ao ensino, dando-lhe maior significado.

Tendo entendido que escrever não é só desenhar, as crianças começam uma fase de tentar copiar as letras e os símbolos que conhecem. Essas primitivas grafias apesar de não serem mais desenhos, também não são letras convencionais, são escritas que buscam se identificar com a escrita adulta. Adiantada em sua construção da escrita, a criança entende que para escrever utilizam-se apenas letras, passando a parar de representar números em suas hipóteses de escrita. As letras juntam-se cada vez mais

das formas convencionais.

A escrita é um sistema de signos que representa um outro sistema de signos. Ao escrever a criança representa o som da fala, mas esse som da fala não é apenas um som [...] ele tem um significado. Esse significado representa a realidade, as coisas do que falamos, nossas ideias, sentimentos, informações... O que, seja a escrita representa a fala, que, por sua vez, representa a realidade (MELLO, 2007).

Apreciando o processo pelo qual as crianças levantam seu próprio sistema de leitura e escrita é provável nortear o ensino da linguagem escrita na escola.

Reforçando os estudos antes apregoados por Vygotsky e Piaget, a aprendizagem se realiza em uma relação interativa entre o sujeito e a tradição em que vive. Esse fato significa que, ao lado dos processos cognitivos de preparação totalmente pessoal (ninguém consegue aprender pelo outro), há uma situação que, não só oferece informações peculiares ao aprendiz, como também incentiva e dá significado ao que é aprendido, e ainda favorece suas essenciais capacidades de aplicação e emprego nas situações que são experimentadas.

Para Carvalho Junior (2008) os campos conceituais de Vergnaud são meios para se elaborar uma intervenção didática que favorecerá o desenvolvimento das capacidades da criança, revelando que: "[...] o saber se forma a partir de problemas para resolver, quer dizer, de situações para dominar".

Segundo Izelda Feil (1991, p. 91), a criança passa por estágios bastante definidos. Dos traços desordenados até a representação de cenas, ela vai evoluindo harmonicamente na sua percepção, linguagem, compreensão, ou seja, a criança que é capaz de representar espontaneamente cenas, previamente planejadas, demonstra indício de maturidade para a leitura e para escrita.

Na aprendizagem inicial as práticas empregadas estão em sua maioria, fundamentada na união de sílabas simples, arquivamento na memória de sons e decifração de cópias. Tais formas fazem com que as crianças sejam um expectador passivo, um receptor mecânico, pois não compartilha do processo de formação do conhecimento.

De acordo com Martins (2007, p. 27) "[...] a leitura vai, portanto, além do texto e começa antes do contato com ele". A leitura acontece a partir do diálogo do leitor como uma finalidade lida, seja escrito ou sonoro, seja um gesto, uma figura, um evento. Esse diálogo é valorizado por um tempo e um espaço, uma situação ampliada de acordo com os desafios e as respostas que o objeto oferece, em função de expectativas e obrigações, do prazer das descobertas e do conceito de vivência do leitor.

A leitura sensorial inicia muito cedo e segue por toda a vida. Não importa se mais ou menos meticulosa e imediata à leitura emocional e racional. Ela vai, portanto, dar a conhecer ao leitor o que ele gosta ou não, mesmo que de forma inconsciente, sem obrigação de racionalização explicadas apenas porque incomodam a vista, o ouvido, o tato, o olfato ou o paladar. No entanto, essa leitura por meio dos sentidos desvenda um prazer singular, na criança alistada com a sua disponibilidade e curiosidade. Isso favorece a ela a descoberta do livro como uma peça especial, diferente dos outros brinquedos. Motivam-na para a emoção do momento de ler o texto escrito, a partir do processo de alfabetização, provocando o compromisso de autonomia para satisfazer a curiosidade pelo ignorado e para reconstruir emoções vividas. Além da formação pessoal, o espaço escolar e a mediação do professor são muito importante para que a criança se sinta importante e valorizada, desta forma ela se incentiva a aprender mais e mais. A aprendizagem da leitura e da escrita solicita, em especial, que a criança apreenda como o sistema de escrita acontece e que haja uma complexa conexão dos processos neurológicos e de uma suave evolução de habilidades básicas como percepção, esquema corporal, lateralidade, etc. O professor deve ao aplicar atividades, elaborá-las de forma diversificada e ao aplicá-la na sala de aula deve sempre enfatizar a importância da escrita na sua utilização nas práticas sociais.

Considera-se importante, que os professores estudem, reflitam e compreendam as novas expectativas que nasce em relação ao trabalho em creches e pré-escolas. Perspectivas essas exigidas pela sociedade atual, marcada largamente por imagens, sons, falas e escritas. Por isso, é imprescindível a "[...] exploração das distintas linguagens como forma de expressão da criança: ler e produzir imagens, cantar e dançar, dramatizar, pintar, desenhar, movimentar-se no espaço, assim como produzir linguagem escrita e falada" (MELO, 2014, p. 46).

A linguagem escrita e falada, como bens culturais aos quais as crianças têm direito ao acesso, configura-se como instrumento básico de expressão de ideias, sentimentos e imaginação. É recomendável que o trabalho com ambas as dimensões da linguagem seja contínuo e bem planejado, de modo a favorecer que as crianças se apropriem, progressivamente, de vários gêneros e formas de expressão. Nessa perspectiva, reafirma-se a necessidade de se trabalhar a leitura e a escrita com as crianças desde a Educação Infantil, no entanto, é fundamental o aprofundamento a respeito de como e o que realmente necessita ser trabalhado. Ferreiro (1996, p. 25) afirma ainda que para a alfabetização ter significado, a escola tem que trabalhar com a situação da criança, lendo histórias e com ingerências das mesmas

crianças, que podem aprender as palavras, desde que tenham algum sentido ou com histórias que tenham significado para elas.

Neste contexto, sustenta-se que o ponto de partida e de chegada do processo de alfabetização escolar é também o ambiente, além do texto: falado ou escrito, marcado pela unidade de sentido que se forma numa resolvida situação discursiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto entende-se que o processo de leitura e escrita na criança da educação infantil perpassa pelo uso das tecnologias, pelas brincadeiras e jogos digitais como meios de interações, por todas as formas de comunicação, expressão e registros realizados por elas por meio da linguagem escrita. Sabe-se que o foco na Educação Infantil é o uso da língua em contextos sociais como forma de inserção do sujeito na cultura, no mundo digital, portanto, a linguagem. Vivenciar a língua é estabelecer cotidianamente múltiplas interações. A educação infantil, é um momento muito rico de aprendizagem, onde aprender é um prazer, porque as crianças buscam constantemente atender suas curiosidades e com isso se desenvolvem.

Por isso, o papel, fundamental, do professor, é oferecer um planejamento de qualidade para sua turma. O desenvolvimento da linguagem tanto escrita como falada, se dá através da qualidade de interação com o adulto, do que este adulto pode instigar e oferecer a esta criança que está sedenta de saber.

Nesta pesquisa, percebemos que trabalhar com atividades sobre alfabetização e letramento, só trazem benefícios aos pequenos, se bem desenvolvidos e propostos através de atividades onde se evidencie o lúdico. A ludicidade deve ser o ponto de partida para qualquer aprendizagem, na educação infantil, pois é brincando que eles aprendem. Também, pode-se perceber que práticas de letramento, devem acontecer, juntamente com atividades de alfabetização, já na educação infantil, uma vez que, estes conceitos se complementam e se trabalhado de uma forma dissociada, pode ser prejudicial à aquisição da visão do mundo escrito para a criança. Logo, vemos que podemos oferecer um espaço onde os alunos podem aprender sobre leitura e escrita, antes do ensino fundamental. E que este espaço se torna fundamental no contexto em que vivemos atualmente. Não trabalhar com alfabetização e letramento, já na educação infantil, seria privar algo inevitável para as crianças. Porém, nunca esquecendo da forma lúdica de ensinar aos pequenos.

RFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

BOLZAN, Doris Pires Vargas. Alfabetização: Refletindo sobre o que a criança pensa a respeito de ler e escrever. Revista do Professor/84. Out a Dez, 2005.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. Alfabetização: Refletindo sobre o que a criança pensa a respeito de ler e escrever. Revista do Professor/84. Out a Dez, 2005. Ano XXI.

Disponível https://www.revistadoprofessor.com.br/system/biblioteca/materias/alfab.

pdf. Acesso em: 22 out 2023.

FERREIRO, Emília. Alfabetização em processo. São Paulo: Cortez, 1996.

Reflexões sobre alfabetização. 24. ed. atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura? São Paulo: Brasiliense, 2007.

MELO, Keylla Rejane Almeida. Os usos da leitura e da escrita na educação infantil. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Piauí – UFPI: Teresina, 2014.

MELLO, Suely Amaral. Letramento (e não alfabetização) na educação infantil e formação do futuro leitor e produtor de texto. Campinas: SP, 2007.

SANTOMAURO, Beatriz. Alfabetização e Tecnologia. 2013. Disponível em: Acesso em: 16 out. 2023.

SCARPA, Regina. Alfabetizar na Educação Infantil. Pode? Revista Nova Escola. Ed. 189. Fev. 2006.Disponível em: https://revistaescola.abril.com.br/educacaoinfantil/4-a-6-anos/alfabetizar-educacao-infantil-pode-422868.shtml Acesso em: 8 set. 2010.

SOARES, Magda. Oralidade, alfabetização e letramento. Revista Pátio Educação Infantil –Ano VII-N°20. Jul/Out. 2009.

Leia mais: https://www.revistaacademicaonline.com/products/a-importancia-daalfabetizacao-efetiva-no-ambienteescolar/?utm_source=copy&utm_medium=paste&utm_campaign=copypaste&utm_content=http%3A%2F%2Fwww.revistaacademicaonline.com%2Fproducts%2Faimportancia-da-alfabetizacao-efetiva-no-ambiente-escolar%2F

A ARTE E O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BRINCAR COMO COMPONENTE DA APRENDIZAGEM

JULIANA XAVIER ELIAS VERONEZE

RESUMO

Esse artigo visa apresentar a importância do lúdico em sala de aula. É possível perceber que é benéfico às crianças e contribui como ferramenta de ensino aos docentes envolvidos no processo. O "Brincar" transforma a relação ensino-aprendizagem, mais eficaz, prazerosa e divertida. Baseado em grandes autores como Piaget, Vygotsky, Platão, Kishimoto, entre outros podemos perceber que o lúdico utilizado como ferramenta pedagógica, faz com que a criança não apenas se divirta, mas que também se desenvolva como sujeito.

Palavras-chave: lúdico, ensino-aprendizagem, brincar.

ABSTRACT

The article to present the importance of playfulness in class. That it is beneficial to children and contributes as a teaching tool to teachers involved in the process. "Play" transforms the teachinglearning relationship, more effective, pleasurable and fun. Based on great authors such as Piaget, Vygotsky, Plato, Kishimoto, among others we can see that the playful used as a pedagogical tool, makes the child not only have fun but also develop as a subject.

Keywords: Playful, teaching-learning, play.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é analisar o quão importante tem tornando-se as atividades lúdicas no desenvolvimento e na aprendizagem de alunos da Educação Infantil. Para demonstrarmos isso, fora feito uma observação na história, entendendo o lúdico desde os tempos antigos até os dias atuais, podendo assim, compreender melhor a ação que essas atividades exercem dentro do processo educacional. As brincadeiras, os brinquedos e jogos são atividades que permitem desenvolver o aspecto cognitivo, emocional, físico e social da criança em idade pré-escolar. Apesar de ainda haver resistência em algumas instituições, a ideia do lúdico está sendo cada vez mais aceita.

"... a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo por isso, indispensável à pratica educativa."

(Piaget, 1998)

Tais atividades devem ser levadas a sério por parte dos educandos, pois é de grande importância conhecer a função no lúdico no desenvolvimento infantil, já que não são meras brincadeiras, mas sim, atividades que educam e formam o sujeito e tais devem ser feitas de forma adequada.

Apresentaremos no decorrer do artigo alguns pontos importantes acerca do tema, será abordado a fundamentação teórica, explicando como foi inserido o lúdico nas práticas infantis. Na sequência exposta alguns aspectos importantes, os quais manifestam as opiniões acerca da necessidade de inserir o lúdico na fase da

Educação Infantil.

1 . FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Kishimoto (1999) o brincar se aprende e acaba sendo passado de geração em geração. Pesquisas apontam registros de brinquedos vindos de diversas culturas que remetem à época pré-histórica, a qual nos mostra ser normal para o homem o "brincar", independentemente de sua cultura, origem ou sua época, porém, o que muda é a maneira como brincam, o que depende das questões culturais presentes ao seu redor.

" Quando a criança está em posse de um brinquedo ou toma parte em um jogo, ela tem a possibilidade de apropriar-se da cultura produzida por sua geração e por gerações anteriores. "

Klisys (2010, pg 46)

Kishimoto (2003) ainda nos diz que os primeiros jogos na educação surgiram na Grécia e Roma antiga. Aristóteles defendia a ideia de que, para educação infantil deveriam ser utilizado jogos inspirados em atividades adultas, sendo assim, uma forma de preparo à vida adulta.

O autor Phillipe Ariès (1981), aponta que os jogos e divertimento obtinham um lugar privilegiado em épocas antigas. Na Idade Média a maioria admitia os jogos, porém havia uma minoria, integrada por moralistas rigorosos, que os condenavam e denunciavam sua imoralidade.

O nascimento do jogo educativo deu-se durante a época do Renascimento, onde foi inserido no cotidiano dos jovens. Autores da época tinham ideias diversas acerca dos jogos, porém, foi no final do século XIX que o jogo passou a ser tema de estudos de psicanalistas, psicólogos e pedagogos em geral, surgindo assim, varias teorias tentando ex-

plicar seu significado.

De acordo com a Prof.ª Ma. Magali Aparecida de Oliveira Armais (2012), o "brincar" é uma forma privilegiada de aprendizagem, pois é nesse ato que as crianças trazem para suas brincadeiras o que veem, escutam, observam e experimentam, isto é, reproduzem em suas brincadeiras aquilo que vivenciam.

2. CLASSIFICAÇÃO DE JOGOS, SEGUNDO PIAGET

Nas concepções de Piaget (1978), a brincadeira é considerada como uma conduta estruturada, já o jogo trata como um sistema de regras, o qual o autor classifica-os baseado na evolução de estruturas mentais.

Para Piaget (1973), os jogos e as atividades lúdicas tornaram-se significativas à medida que a criança se desenvolve, com a livre manipulação de materiais variados, ela passa a reconstituir, reinventar as coisas, o que já exige uma adaptação mais completa. Essa adaptação só é possível, a partir do momento em que em que ela própria evolui internamente, transformando essas atividades lúdicas, que é o concreto da vida dela, em linguagem escrita que é o abstrato.

Primeiro modelo de jogo proposto por Piaget chama-se Jogo de Exercício, onde sua principal característica é o aspecto funcional e prazeroso, ou seja, o prazer em realizar determinada atividade vem acompanhado de um sorriso. Esse modelo se dá aproximadamente de 0 a 2 anos de idade. Nessa fase a criança começa brincando com o próprio corpo, eventualmente com de sua mãe, até chegar em brinquedos que possam estar por perto, utilizando assim, as suas sensações para conhecer as pessoas e o mundo externo.

O segundo modelo é intitulado Jogo Simbólico ou faz de conta, onde as crianças representam as suas compreensões de mundo durante a brincadeira. Através do faz de conta podemos perceber como a criança vê o mundo, quais suas preocupações, dificuldades, medos e angustias em relação aos aspectos sociais e culturais que a cercam. Essa fase é predominante entre os 2 e 6 anos.

Já o terceiro e último modelo proposto por Piaget é o Jogo de Regras, o qual se caracteriza pela existência de leis impostas pelo próprio grupo. Esse tipo de jogo aparece ao fim da fase egocêntrica da criança, por volta dos 7 aos 12 anos.

Piaget (1978) acredita que o jogo de regras é a atividade lúdica do ser socializado, ou seja, esse modelo de seguir regras desenvolve o indivíduo, contribuindo para que se torne um ser social, além de aumentar o desenvolvimento do sentimento de autodomínio e o respeito próprio. Ou seja, esse tipo de jogo perdura por toda a vida do indivíduo.

"Quando a criança se diverte em fazer perguntas pelo prazer de perguntar ou em inventar uma narrativa que ela sabe ser falsa pelo prazer de contar, a pergunta ou a imaginação constituem os conteúdos do jogo e o exercício a sua forma; pode-se dizer então que a interrogação ou a imaginação são exercidas pelo jogo. Quando, pelo contrário, a criança metamorfoseia um objeto num outro ou atribui a sua boneca ações análogas às suas" - exemplo da menina com uma irmã recém nascida que brinca com duas bonecas e diz que uma deve viajar para bem longe - "a imaginação simbólica constitui o instrumento ou a forma do jogo e não mais o seu conteúdo; este é, então, o conjunto dos seres ou eventos representados pelo símbolo; por outras palavras, é o objeto das próprias atividades da criança e, em particular, da sua vida afetiva, as quais são evocadas e pensadas graças ao símbolo."

(PIAGET)

2.1 CONTRIBUIÇÕES DE FROEBEL

Friedrich Froebel foi um dos primeiros educadores a acreditar nas crianças , ou seja, defendia a ideia que as crianças deveriam expressar sua natureza através do Brincar e brincar de maneira livre e espontânea. Para ele a infância é uma fase importante e decisiva para o indivíduo.

Com tais ideias Froebel acabou por criar os Jardins de Infância, os quais levaram esse nome devido a uma ideia de tendência romântica que o educador tinha, onde ele via a escola como um jardim, as crianças como plantinhas à serem regadas e cuidadas e o professor como o jardineiro responsável por elas.

Apesar de não ter sido o primeiro a explorar o valor educativo existente no jogo, Froebel foi o que primeiro instituiu o jogo no currículo do jardim de infância, tornando-o parte complementar do trabalho pedagógico.

A Brincadeira é uma atividade espiritual mais pura do homem nesse estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo-da vida natural no homem e de todas as coisas. Ele dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo... A criança que brinca, sempre com determinação auto ativa, perseverança, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto sacrifício para a promoção do seu bem e dos outros. Como sempre indicamos o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação. (FROEBEL, 1912c, p.55)

2.2 CONCEPÇÕES DE PIAGET E VYGOTSKY

O brinquedo, a brincadeira e o brincar são mediadores no desenvolvimento. Para Vygotsky, somente há desenvolvimento no indivíduo através das relações sociais, no processo de interação e mediação, principalmente no meio escolar. Segundo o autor, existe um conceito de Zona de Desenvolvimento Poximal (ZDP), o qual é definido como a distância entre o o Nível de Desenvolvimento Real, isto é, designado como a capacidade da criança resolver problemas sozinha e o Nível de Desenvolvimento Proximal, determinado pela capacidade da criança solucionar problemas com a ajuda de um adulto. A aprendizagem ocorre nessa Zona de Desenvolvimento Proximal e o professor se torna mediador entre a criança e o mundo, favorecendo essa aprendizagem.

Vygotsky adverte que deve-se estar mais atento ao nível de desenvolvimento proximal, àquilo que a criança não consegue fazer sozinha, pois indica seu potencial, os conhecimentos que estão em jogo, representando tudo o que ela poderá aprender melhor

Para ele o brincar é um elemento importante no desenvolvimento humano. Assim como Piaget, o autor acredita na importância do jogo simbólico e no faz de conta, pois constitui a imaginação como uma função psicológica superior. A imaginação é moldada à medida que a criança brinca, pois não se nasce com ela. A brincadeira é uma forma da criança reproduzir papéis, os quais não competem a elas, como por exemplo, quando imitam os pais.

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo. (VYGOTSKY, 1998, p. 130)

Para Piaget a aprendizagem é o que impulsiona o desenvolvimento. Ele acredita que o conhecimento se dá através da interação do indivíduo com o objeto de conhecimento, seja a cultura ou o mundo físico, isto é, do envolvimento com o mundo que a cerca.

De acordo com suas pesquisas constatou que a forma de pensar e lógica de uma criança discordam completamente da lógica adulta. Uma forma de descentralização essencial à autonomia do indivíduo, é através da construção de regras pela criança, o que torna o jogo de suma importância.

Para as crianças, o brincar e o jogar são modos de aprender e se desenvolver. Não importa que não saibam disso. Ao fazer essas atividades, elas vivem experiências fundamentais. Daí porque se interessam em repeti-las e representá-las até criarem ou aceitarem regras que possibilitam compartilhar com colegas e brincar e jogar em espaços e tempos combinados.

No que se refere às estruturas lúdicas, Piaget ilustra a evolução do desenvolvimento cognitivo, o que fora anteriormente citado, que são as estruturas conhecidas como: Jogo do Exercício, Jogo Simbólico e o Jogo de Regras, os quais foram explicados.

Trabalhar com a Educação Infantil em qualquer época, não é tarefa fácil, pois os educandos são muito novos e para que possa dar certo tudo isso, o educador deve respeitar a fase em que a criança se encontra.

Para essa fase de desenvolvimento, Piaget classifica quatro estágios de evolução mental, ou seja, cada estágio se refere a um período com certo tipo de comportamento e uma forma de conhecimento e raciocínio. São eles: Estágio Sensório Motor (0 a 2 anos), Estágio Pré-operatório (2 a 7 anos), Estágio Operatório

Concreto (7 a 11 anos) e o Estágio Operatório Formal (12 a 15 anos).

No terreno do jogo e da imitação, pode-se acompanhar de maneira contínua a passagem da assimilação e da acomodação sensório-motoras – os dois processos que nos pareciam essenciais na constituição das formas primitivas e pré-verbais da inteligência – para assimilação e acomodação mentais que caracterizam os inicios da representação. (PIAGET, 1945,1990, p. 11)

3. PREPARAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O professor de educação infantil vem experimentando diferentes exigências com relação a sua atuação, exigências estas que, devido a origem social das instituições de atendimento infantil resultam em transformações históricas na sociedade.

Segundo Kishimoto (2008) ocorreram mudanças significativas desde o início da idade moderna, onde entende-se que criança não é uma miniatura de adulto, até os dias atuais. Na área de pedagogia, a literatura tem apontado para a construção de um profissional que está em sintonia com várias

tendências pedagógicas que caracterizam o atendimento infantil. A temática da ruptura entre a teoria e a pratica há muito vem sendo discutida.

De acordo com o conceito de ação docente, o profissional educador é uma ferramenta social, conseguindo intervir e muitas vezes modificar a realidade social em que alguns alunos estão mergulhados, não só por meio da educação, mas também pelas instituições de ensino. Isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo pratica e ação (Pimenta e Lima 2008, p.41).

Hoje em dia o educador é cercado de várias oportunidades para que consiga capacitarse e instruir-se profissionalmente, através da formação continuada muitas vezes oferecida pelo governo federal com plataformas digitais; entre elas podemos citar a Plataforma Freire que desde 2011 oferece cursos de formação inicial para profissionais na educação básica, sendo eles de maneira presencial ou mesmo a distância.

A inserção da ludicidade como dimensão no processo de formação dos professores da educação infantil não é algo recente. Historicamente, tal dimensão vem sofrendo configurações distintas: sob forma limitada, posição de estratagema e o valor educativo inseparável entre trabalho e jogo. Lembramos que essas concepções de formação de professores reproduzem modelos de educação ocidental moderna, ligados à escolarização de massa desde o século XVIII, assumindo vários modelos pedagógicos com concepções diferentes, mas centrados na racionalização e fragmentação entre corpo (matéria) e mente (espírito).

(CARDOSO,2008, p.43).

Além do contexto social, a formação do profissional da educação vai de encontro a várias barreiras que devem ser superadas a cada dia, como por exemplo, as rápidas mudanças dos meios de comunicações e tecnologias que vão sendo incluídas na vida institucional de muitas organizações. De acordo com Imberom (2006), há algumas forças que resistem as novas mudanças sobretudo com relação à novas tecnologias, podemos até citar professores que atualmente, ainda hoje não possuem habilidades suficientes para conseguir utilizar o computador ou mesmo realizar uma aula com o uso do retroprojetor, entre outros recursos.

Apesar dos diversos estímulos para uma qualificação efetiva, devemos nos atentar para a resistência por parte de alguns professores que alegam falta de disponibilidade, ou mesmo falta de interesse. Freire (2006), já relatava em suas pesquisas que o desinteresse na capacitação demonstrado por alguns profissionais levará a uma pratica não renova e arcaica. O professor que não se atualiza e recicla seus métodos não estará à altura de sua tarefa, e não terá força moral para coordenar as atividades de sua classe; contudo isso não significa que a prática da educação e que a qualidade do educador seja determinada por sua competência, devemos atentar-se para o pensamento de que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor (Freire 1996, p 92).

Para Freire (1996) o professor deve estar disponível e se encorajar a estudar, pois é a partir desta construção que este profissional se tornará um pensador e criador de novas práticas educativas.

3.1 EXIGÊNCIAS PARA UMA NOVA ATUAÇÃO DO PROFESSOR

Segundo Oliveira (1995), a formação de profissionais para atuar na educação infantil deve ter o conhecimento teórico e o desenvolvimento de habilidades para a realização de atividades particularmente expressivas e de maneiras variadas, além de trabalhem com as concepções dos educadores sobre a capacidade que as crianças conseguem adquirirem os conhecimentos.

O professor deve observar as inter-relações entre as crianças, seus interesses e o conjunto do conhecimento necessário para o processo educativo. Programar atividades no sentido de possibilitar novos aprendizados, pois toda criança é capaz de produzir e ampliar conceitos com a integração junto a seus semelhantes e outros indivíduos mais experientes.

Negrini (1997) afirma que existem três pilares de sustentação para que haja uma efetiva comunicação entre o educador e do educando, são habilidades essencial para um bom funcionamento e surgimento de um bom profissional, são elas a formação prática, teórica e pessoal; afirmando ainda que este tipo de formação é inexistente nos currículos oficiais dos cursos de pedagogia que encontramos atualmente.

Algumas experiências têm nos mostrado o lúdico, alavanca a educação rumo ao terceiro milênio. Tal proposta mostra que valorizar o lúdico cultiva a criatividade, desperta a sensibilidade e a busca da afetividade da nutrição da alma, proporcionando aos futuros educadores experiências corporais.

A formação lúdica deve proporcionar ao futuro educador conhecer-se como pessoa, saber de suas de possibilidades e limitações, desbloquear suas resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, jovem e do adulto. (SANTOS 1997, p.14)

Para o professor de educação infantil atuar é preciso ser polivalente, trabalhar com conteúdo de naturezas diversas onde

há uma necessidade de ter como carga conhecimentos específicos e noções de cuidados básicos.

De acordo com a LDB, o Referencial Curricular Nacional, a denominação de ¨Professor de educação infantil¨ destina-se aos profissionais responsáveis diretamente com a educação de crianças na faixa etária de zero a seis anos de idade. Segundo Micarello (2003), o profissional de educação infantil não se encontra adequadamente formado e não tem conhecimentos suficientes para enfrentar desafios da vida 16 profissionais. O conhecimento pedagógico é construído ao longo do período de formação e durante sua experiência profissional, resultado das relações entre teoria e pratica. Kramer afirma que nesse sentido é necessário que os profissionais da educação tenham acesso ao conhecimento produzido na área de educação infantil. No planejamento elencar conceitos a serem desenvolvidos e conteúdo a serem trabalhados, desta foram proporcionara clareza da intenção, objetivo e resultado de onde se quer chegar com atividade proposta. O brincar da criança aqui apresentado não pode ser considerado como uma atividade complementar, mas sim como uma atividade de importante relevância para a constituição de sua identidade cultural e sua personalidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de conhecimento de todo educador a importância do brincar no desenvolvimento integral da criança no ensino infantil. Nesse artigo foi possível fazer uma análise sobre as obras referentes ao lúdico como atividade colaboradora primordial na formação infantil.

Desde a antiguidade já existia a brincadeira na Grécia Antiga acreditava-se que jogos contribuíam para o desenvolvimento físico. Posteriormente, já na Idade Moderna, inicia-se uma forma de direcionar a brincadeira para a educação, percebendo-se o valor dela para o desenvolvimento infantil. Alguns autores do referencial teórico apontam a ligação entre as diversas manifestações culturais possíveis que são permitidas à criança vivenciar, por meio de brincadeiras ou de objetos culturais, atividades do dia a dia como cozinhar. Santos (2013) lembra que o brincar proporciona uma forma da criança experimentar, relacionar, imaginar, expressar, compreender, confrontar e, enfim se transformar, como dizia Paulo Freire que a educação deve ter um papel transformador.

Por isso, a escola deve se preocupar com os momentos lúdicos da criança visando conquistas como autonomia, conscientização e espírito questionador dos educandos.

É possível perceber que os objetos que compõem a aprendizagem por meio das brincadeiras estão mudando. Além dos objetos conhecidos como bola, boneca, corda, carrinho, bolinha de gude e outros. Alguns recursos hoje são encontrados na Internet, a exemplo dos objetos de aprendizagem, como ferramentas que auxiliam o ensino. A criança, que na antiguidade não era reconhecida como um ser humano, no decorrer da história passa a ser reconhecida e conquista direitos legais, que lhe garante mais respeito e educação. Essa conquista é valorizada à medida que a criança passa a ser considerada parte importante da primeira etapa da vida dos homens, a infância. Com o reconhecimento dessa fase a criança passa a ter direito à saúde, à educação e ao bem-estar.

Nas escolas as professoras utilizam, diariamente, atividades lúdicas e estas são trabalhadas como formas didáticas de ensino. As professoras demonstram afetividade para com seus alunos e estes correspondem a esse tratamento, sendo carinhosos com a professora e os colegas, proporcionando-se assim o desenvolvimento afetivo das crianças.

Sendo assim é possível e fundamental considerar que o uso do lúdico é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança, para a aprendizagem escolar, por oferecer oportunidades de movimentos, raciocínio e interação, de construção do conhecimento pela própria criança com a contribuição da professora.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARÌES, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARNAIS, M Jogos e brinquedos na infância/ São Paulo: editora Sol, 2012.

CAMPOS, M. M. Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo. IN: ROSEMBERG, Fúlvia. (Org.).Creche. São Paulo, Cortez, p.11-19, 1993.

CARDOSO, M. C. Baú de memórias: representações de ludicidade de professores

de educação infantil /Programa Pós-Graduação- Mestrado em Educação/FACED/ UFBA. – 2008.170 f.

FREIRE, P. A educação na cidade de SP. Editora: Cortez (1991)

FROEBEL, Friedrich. The education of man. Trad. Hailmann, W.N. Nova York: D. Appleton, 1912c, 1887.

IMBÉRNON, Francisco. Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KISHIMOTO, T. (Org). Jogo, brinquedo e educação. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002. _____. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 2003.

KLISYS, A. Quer jogar? São Paulo: Edições SESC, 2010.

KRAMER, S. (Org.) Com apré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para

Educação Infantil. São Paulo: Ática,1994. 110 p

MICARELLO H. Avaliação e transição na educação infantil Portal Mec (2010).

NEGRINE, A. Brinquedoteca: teoria e prática. In:

SANTOS, S. M. P. dos. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.p. 83-94.

OLIVEIRA, R. P. de (org.). Política educacional: impasses e alternativas. São Paulo, Cortez, 1995.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1988.

PIAGET, J. A psicologia da criança. Edição Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PIMENTA S. G. LIMA. O estágio e a docência. São Paulo. Editora: Cortez (2004)

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução por Maria da Penha Villalobos. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1988

KAROLINA FERNANDES DE LIMA SGARABOTO

RESUMO:

O objetivo desse trabalho é buscar investigar a influência da música no processo de ensino e aprendizagem das crianças da educação infantil, analisando a sua importância no desenvolvimento da criança. Diante desse contexto, surge o seguinte questionamento: como a música contribui para a aprendizagem e desenvolvimento da criança na educação infantil? Para responder a essa questão, utilizou-se uma pesquisa bibliográfica buscando recursos teóricos que discutem temas pertinentes às questões ambientais de forma qualitativa, através de pesquisa de artigos, sites, livros e revistas.

Palavra-Chave: Educação; Musicalidade; Ensino Integral; Lúdica.

INTRODUÇÃO

Escuta-se muito falar do quanto à música pode contribuir com a aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo/linguístico, psicomotor e socioafetivo da criança, pois, já que estão todos correlacionados; áreas indissociáveis formam um único ser providas de necessidades, seja social, seja afetiva.

A proposta foi que os professores respondessem um questionário sobre a própria prática pedagógica, sobre o que conhecem de música e que tipos de atividades costumam realizar e com qual frequência, além de responderem sobre o desenvolvimento das crianças e no que a música influencia. Foi a partir da coleta destes dados que o artigo foi construído. Este artigo tem como objetivo principal traçar um perfil entre prática e teoria do uso da música na educação infantil, assim também sobre as dificuldades e o desenvolvimento das crianças (NOGUEIRA, 2016).

O professor, como profissional reflexivo, precisa avaliar o próprio processo de ensino e aprendizagem em curso, tomando decisões que permitam realizar os objetivos propostos, dentro dos limites e possibilidades da situação educativa concreta. E essas decisões dizem respeito ao modo de ensinar, ao método, à metodologia: "Articulando meios e fins em uma organização ao mesmo tempo espacial e temporal, os métodos pedagógicos constituem um quadro para pensar e realizar a prática educativa" (BRU, 2008, p.7).

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, artigo 29: 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, 1996).

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. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA, 1995, p. 41).

O ensino de música tornou-se obrigatório na Educação Básica com a criação da Lei 11.769 de 2008. Pela importância que a música tem para o desenvolvimento infantil, os RCNEI de 1998 já trazem objetivos e conteúdo específicos para esse trabalho. Todavia, não há um documento de âmbito nacional que contemple o trabalho com alunos do 1º ao 5º ano.

Além dos elementos próprios do ensino de música, está pode integrar diferentes disciplinas escolares e facilitar a construção de aprendizagens significativas pelos educandos no contexto com o ato de brincar. Tendo em vista que a maioria dos professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental não possui formação para o ensino de música, tampouco têm segurança para introduzi-lo na rotina das crianças, este artigo pretende apontar diferentes maneiras de tornar esse trabalho mais simples e produtivo. Nas séries iniciais atuam professores generalistas, os quais devem mediar conteúdos de todas as áreas do conhecimento, sendo a música uma dessas áreas. Entende-se que é fundamental que esses profissionais possuam uma vivência com os aspectos musicais, além de um conhecimento básico e fundamentado dos conteúdos de música a introduzir nas suas aulas (GODOY e FIGUEIREDO, 2006, em CAMARGO, 2009, p.5).

A música provoca diferentes sensações nas crianças. Seu caráter lúdico pode ser usado para contextualizar os conteúdos, conferindo-lhes significado. É de suma importância interagir com o aluno de forma lúdica e dinâmica, potencializando o seu aprendizado. Segundo Kishimoto (2002, p. 21), hoje a imagem da infância é enriquecida também, como auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas, que reconhecem o papel do brinquedo e brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil (KISHIMOTO, 2002, P. 21).

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, 1996).

MUSICALIDADE

A música também começou a traçar seu lugar de destaque na educação, por sua importância na história da humanidade e por auxiliar na formação e na preparação do indivíduo para atuar de forma consciente na sociedade. A música vem desempenhando, ao longo da história, um importante papel no desenvolvimento do ser humano, seja no aspecto religioso, seja no moral e no social, contribuindo para a aquisição de hábitos e valores indispensáveis ao exercício da cidadania (LOUREIRO, 2003, p.33).

Ela, bem como as outras modalidades artísticas, reflete a cultura de um povo, em um determinado momento histórico. Por isso, seu ensino deve ser contextualizado para fazer sentido, trazendo à tona os costumes, os valores e as concepções da época em que foi produzida. Existem muitas teorias sobre a origem e a presença da música na cultura humana. A linguagem musical tem sido interpretada, entendida e definida de várias maneiras, em cada época e cultura, em sintonia com o modo de pensar, com os valores e as concepções estéticas vigentes (BRITO, 2003, p.25).

Sendo assim, podemos assegurar que o docente que atua na educação infantil deve pensar em uma proposta que envolva a organização de categorias para que as crianças interajam com os adultos e outras crianças em diversas circunstâncias, para que construam definições acerca do mundo e de si mesmas, enquanto crescem de formas diferentes de sentir, pensar e solucionar problemas com autonomia e cooperação.

Segundo Lima (2001, p.27), consciente da importância da ação que realiza, possibilitando imediações de várias naturezas, o adulto passa a atender os processos da criança com um significado que só pode ser construído tendo como referencial a criança no período de formação em que ela está e não no adulto feito que será. (LIMA, 2001, p. 27).

A música contribui para o enriquecimento cognitivo da criança, pode-se dizer, portanto que: "É nessa fase que faz sentido aprender brincando e ensinar com o lúdico, aproximando o conhecimento à realidade da criança, tornando sua aprendizagem significativa" (CONRADO & SILVA, 2006, p.11).

A primeira etapa do processo de escolarização é a Educação Infantil. Esta não é um período preparatório para o ensino fundamental. A criança é sujeita na construção de suas aprendizagens. Assim, a música pode ser uma grande aliada do professor no processo de ensino e aprendizagem dos educandos. Todavia, há um grave problema quanto ao seu aproveitamento no ambiente escolar, consequência do ensino tecnicista ao qual foi submetido o fazer artístico no século passado, ou seja, a valorização da técnica em lugar da estética.

Constata-se uma defasagem entre o trabalho realizado na área de Música e nas demais áreas do conhecimento, evidenciada pela realização de atividades de reprodução e imitação em detrimento de atividades voltadas à criação e à elaboração musical. Nesses contextos, a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem cujo conhecimento se constrói (RCNEI, 1998, p.45).

ENTENDIMENTO E POSSIBILIDADES

A musicalização com tendo objetos sonoros como recurso pedagógico é algo totalmente benéfico na didática, todos os envolvidos são beneficiados, o educando é beneficiado em seu processo educacional que se dá de forma dinâmica e criativa, o professor em sua prática, pois conquista a atenção dos educandos, o que acarreta em menos desgaste físico, dinamiza o ambiente educacional de maneira que todos são beneficiados.

Muitos especialistas em voz recomendam o não abuso dela, mas como isso se dá em um ambiente escolar em que os educandos estão sempre no auge da euforia e usam os gritos para demonstrar isso?

Daí entram os objetos sonoros em benefício da didática que podem ser usados para despertar atenção dos alunos, em aula, seja para explicar um conteúdo, uma atividade. O educador físico usa um apito para chamar a atenção do educando, mas há de salientar que o apito é utilizado em uma quadra de esportes, que é um ambiente amplo com aberturas, se utilizarmos este mesmo objeto sonoro em um ambiente menor e fechado, como uma sala de aula, por exemplo, o barulho será agressivo podendo até causar danos aos ouvidos, dependendo da frequência de uso, a ABNT recomenda que em ambiente escolar o barulho não deve ultrapassar de 50 dB.

O que desperta a atenção é o impacto que o apito causa sendo assim em um ambiente menor indica-se usar o que se tem em mãos como: um sino pequeno ou um lápis batendo em um copo, uma régua batendo em uma tesoura, são exemplos de sonoridades, por meio de objetos que se produzidos de forma harmoniosa/melódica aos poucos as crianças vão percebendo qual o intuito

desta musicalização.

Sobre isso Cascarelli (2012, p.6) diz que "percepção sonora desperta a atenção para as intenções músicas" e quando se bate um objeto sobre a mesa sem de qualquer maneira pode ser agressivo tanto aos ouvidos quanto em atitude educacional o que se produz é uma poluição sonora, fato que deve se ter atenção devido aos seus malefícios que só descumprem o seu auxílio educacional como o Cascarelli (2012) cita perda de audição, agressividade, perda de atenção, dores de cabeça, queda de rendimento escolar, ou seja se mau utilizados, ou objetos sonoros podem se tornar vilões da educação e não aliados.

A musicalização com objetos sonoros deve ser incorporada na educação de maneira séria focalizando um objetivo claro, para que ela não adquira um caráter recreativo apenas, e perca o foco, despertando um desinteresse por parte do educando, deve-se ir trocando e experimentando os objetos sonoros sempre com calma a fim de se verificar a sua eficácia na musicalização, para que o uso seja eficaz e não torne desinteressante e quem sabe até mesmo um vilão da didática.

Musicalizações bem executadas, pelo professor, podem servir para despertar o interesse e curiosidade dos educandos, de repente procurar na grande mídia artistas que realizam trabalhos com objetos sonoros pode ser um caminho para despertar esse interesse, dentre os grupos que realizam trabalhos assim temos: Patubatê, Barbatuques, Naná Vasconcelos, Mutantes dentre outros.

Um trabalho bem desenvolvido com musicalização abre caminhos, também, para o entendimento social do indivíduo, pois toda esta questão envolvendo a sonoridade está inteiramente ligada a realidade, quando você trabalha a concentração você começa a refletir, o que se vivencia na política, religião, questões ambientais entre outros, desta maneira ele torna-se capaz de ser um agente transformador de valores isso é um dos objetivos expressos em (BRASIL, 1996).

O QUE É MÚSICA

De acordo com BRITO (2003, p.26) "as definições de música expressam diferentes concepções. Ainda hoje, consultando 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 valor àquilo que agrada ao ouvido. Quando define música como "qualquer conjunto de sons", isento de seu resultado estético, aponta o caráter depreciativo da definição. A música tem sido definida como a arte de combinar os sons, com melodia e harmonia, sendo também considerada uma linguagem, por possuir signos.

Música é uma linguagem que organiza, intencionalmente, os signos sonoros e o silêncio, no contínuo espaço-tempo. Há, na música, um jogo dinâmico de relações que simbolizam, em microestruturas sonoras, a macroestrutura do universo.

A linguagem musical pode ser um meio de ampliação da percepção e da consciência, porque permite vivenciar e conscientizar fenômenos e conceitos diversos. Falar sobre os parâmetros do som não é falar sobre música. As características dos sons não são, ainda, a própria música.

Mas a passagem do sonoro ao musical se dá pelo relacionamento entre sons (e seus parâmetros) e silêncios. Música não é melodia, ritmo ou harmonia, ainda que esses relacionamentos estejam muito presentes na produção musical com o qual nos relacionamos cotidianamente.

Música é também melodia, ritmo, harmonia, dentre outras possibilidades de organização do material sonoro. O que importa é estarmos sempre próximos da ideia essencial de linguagem musical: a criação de formas sonoras com base em som e silêncio.

A música é uma linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas nas mais diversas situações. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga, era considerada fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da Matemática e da Filosofia. A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação 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 (RCN, 1998 p. 45).

Para BRÉSCIA (2003, p. 15), a música é uma linguagem universal, tendo participado da história da humanidade desde as primeiras civilizações. Conforme dados antropológicos, as primeiras músicas seriam usadas em rituais, como: nascimento, casamento, morte, recuperação de doenças e fertilidade.

Com o desenvolvimento das sociedades, a música também passou a ser utilizada em louvor a líderes, como a executada nas procissões reais do antigo Egito e na Sumé-

ria.

Na Grécia Clássica o ensino da música era obrigatório, e há indícios de que já havia orquestras naquela época. Pitágoras de Samos, filósofo grego da Antigüidade, ensinava como determinados acordes musicais e certas melodias criavam reações definidas no organismo humano. "Pitágoras demonstrou que a seqüência correta de sons, se tocada musicalmente num instrumento, pode mudar padrões de comportamento e acelerar o processo de cura" (BRÉSCIA, p. 31, 2003).

Atualmente, existem diversas definições para música. Mas, de um modo geral, ela é considerada ciência e arte, na medida em que as relações entre os elementos musicais são relações matemáticas e físicas; a arte manifesta-se pela escolha dos arranjos e combinações.

Segundo WEIGEL (1988, p. 10) a música é composta basicamente por:

Som: são as vibrações audíveis e regulares de corpos elásticos, que se repetem com a mesma velocidade, como as do pêndulo do relógio. As vibrações irregulares são denominadas ruído. Ritmo: é o efeito que se origina da duração de diferentes sons, longos ou curtos. Ordem e proporção em que estão dispostos os sons que constituem a melodia e a harmonia.

Melodia: é a sucessão rítmica e bem ordenada dos sons. Conjunto de sons dispostos em ordem sucessiva (concepção horizontal da música).

Harmonia: é a combinação simultânea, melódica e harmoniosa dos sons. Conjunto de sons dispostos em ordem simultânea (concepção vertical da música). Contraponto: conjunto de melodias dispostas em ordem simultânea (concepção ao mesmo tempo horizontal e vertical da música), WEIGEL (1988, p. 10).

ETAPA DE ENSINO

Para Bréscia (2003, p. 41): "A investigação científica dos aspectos e processos psicológicos ligados à música é tão antiga quanto às origens da psicologia como ciência".

Dessa forma percebe-se que, a música não pode ser tratada apenas como elemento recreativo, há muito que se explorar de suas propriedades.

Ela, bem como as outras modalidades artísticas, reflete a cultura de um povo, em um determinado momento histórico.

Por isso, seu ensino deve ser contextualizado para fazer sentido, trazendo à tona os costumes, os valores e as concepções da época em que foi produzida.

Existem muitas teorias sobre a origem e a presença da música na cultura humana. A linguagem musical tem sido interpretada, entendida e definida de várias maneiras, em cada época e cultura, em sintonia com o modo de pensar, com os valores e as concepções estéticas vigentes (BRITO, 2003, p.25).

Weigel (1988, p. 10), apresenta que a formação da música se dá, basicamente por: Sons – são as vibrações audíveis e regulares de corpos elásticos, que se repetem com a mesma velocidade, como as do pêndulo do relógio.

As vibrações irregulares são denominadas ruído:

- Ritmo – é o efeito que se origina da duração de diferentes sons, longos ou curtos;
- Melodia – é a sucessão rítmica e bem ordenada dos sons, e
- Harmonia – é a combinação simultânea, melódica e harmoniosa dos sons.

Segundo Lima (2001, p.27), consciente da importância da ação que realiza, possibilitando imediações de várias naturezas, o adulto passa a atender os processos da criança com um significado que só pode ser construído tendo como referencial a criança no período de formação em que ela está e não no adulto feito que será (LIMA, 2001, p. 27).

A MÚSICA COMO CONTRIBUIÇÃO INTEGRAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A Educação Musical é responsável por uma contribuição importante e significativa com o processo integral do desenvolvimento humano. A música influencia positivamente o homem, externamente (no que se refere ao âmbito social e cultural) e, internamente (na medida em que se relaciona com as suas estruturas psicofísicas). Ela também pode favorecer o desenvolvimento emocional, a conscientização de si mesmo, o despertar das emoções e favorecer a integração social e emocional. É sabido que a experiência musical tem a propriedade de estimular nossa percepção e imaginação com tal profundidade que, em situações clínicas nas quais a comunicação verbal muitas vezes falha, a musical consegue sucesso (GONÇALVES, 2006).

A importância de estimular a interação social por meio de diversas atividades que envolvam músicas é um bom relacionamento social que possibilita o educando a se envolver com outras pessoas, se afastando de um possível isolamento. A coordenação psicomotora pode ser estimulada por meio de atividades que envolvam movimento associado a diversidade musical. Desenvolvimento da linguagem e capacidade auditiva,

intelectual e desenvolvimento da memória podem ser estimulados por meio de atividades musicais tais como trava-línguas, cantigas de roda, parlendas e pequenas canções. É possível promover o desenvolvimento físico, intelectual e afetivo da criança com necessidades especiais, através de um programa de educação bem planejado e estruturado:

As crianças quando passam por uma experiência mais diversificada na infância, incluindo sua expressão por modalidades artísticas - música, dança, expressão cênica, linguagens visuais – certamente terão uma possibilidade de formação integral e integradora, pois estas linguagens são formas de expressão e desenvolvimento do homem individualmente e no seu grupo social (GONÇALVES, 2006).

Contudo, é de suma importância realizar estímulos com as crianças para que as mesmas aprendam a fazer suas próprias descobertas, sendo de responsabilidade do educador, o enriquecimento do repertório musical das crianças através de meios a serem explorados, observando e planejando atividades que envolvam músicas de povos diferentes, de distintas formas, épocas e compositores (GONÇALVES, 2006).

As atividades de musicalização servem como estímulo a realização e o controle de movimentos específicos, contribuem na organização do pensamento, e as atividades em grupo favorecem a cooperação e a comunicação. Além disso, a criança fica envolvida numa atividade cujo objetivo é ela mesma, onde o importante é o fazer, participar, não existe cobrança de rendimento, sua forma de expressão é respeitada, sua ação é valorizada, e através do sentimento de realização ela desenvolve a autoestima (GONÇALVES, 2006):

Crianças mentalmente deficientes e autistas geralmente reagem à música, quando tudo o mais falhou. A música é um veículo expressivo para o alívio da tensão emocional, superando dificuldades de fala e de linguagem. A terapia musical foi usada para melhorar a coordenação motora nos casos de paralisia cerebral e distrofia muscular. Também é usada para ensinar controle de respiração e da dicção nos casos em que existe distúrbio da fala (SADIE apud BRÉSCIA, 2003, p. 50).

Para Bréscia (2003) a musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

Para tanto, no que concerne a música e musicalização, há uma importância significativa para a inclusão, não somente dos alunos com necessidades educativas especiais, mas para todo tipo de necessidade de inclusão, visto que é na escola inclusiva que as crianças adquirem a vivência com a música e têm a oportunidade de canalizá-la de várias maneiras, criando um imenso grau de motivação para a aquisição de novos conhecimentos e, principalmente, de conhecimentos musicais (BRÉSCIA, 2003).

Além de transmitir herança cultural, a música, também é criativa e auto expressiva, permitindo a expressão de pensamentos e sentimentos, sejam os quais forem. Beineke apud Chiarelli (2010) afirma que:

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto, concluo esse artigo apresentando a importância da musicalidade na inclusão social, ressaltando como base princípios básicos de uma sociedade que ressalta as potencialidades dos indivíduos.

De acordo com esse aspecto, é imprescindível que a música, aqui ratificada além de suas propriedades que estão intrínsecas a todo gênero musical, seja idealizada e trabalhada como um universo que mescla expressão de sentimentos, ideias, valores culturais e facilita a comunicação do sujeito consigo mesmo e com o meio em que vive.

Os professores devem ser mediadores deste processo e devem incentivar o uso desta ferramenta em sala de aula que promove inúmeros benefícios à aprendizagem do educando, inclusive para aqueles que possuem certa dificuldade e para a inclusão, pois a música ultrapassa todas as barreiras e mesmo aquele que não pode ouvir seus sons tem a possibilidade de sentir suas vibrações e deste modo, todos interagem no espaço escolar.

Visto que, na Educação Infantil, a criança se encontra em um processo de ensino-aprendizagem que a coloca em contato com os colegas e a professora, além de vários adultos de seu convívio escolar, surge a necessidade intrínseca de comunicação, sendo que este mesmo processo pode ocorrer mais facilmente através da utilização da Música, que, com seu caráter lúdico, constitui-se como elemento viabilizador da socialização e também estimulante da expressividade e comunicação das crianças.

As atividades que buscam valorizar a linguagem musical e que destacam sua autonomia, valor expressivo e cultural (jogos de improvisação, interpretação e composição), permitem um amplo desenvolvimento à criança na Educação Infantil. As crianças aprendem a perceber, a sentir e a ouvir, deixando-se guiar pela sensibilidade, pela ima-

ginação e pela sensação que a música lhes sugere e comunica.

Podemos observar portanto, que a Música constitui-se como um rico recurso através do qual o professor pode viabilizar a socialização entre as crianças de um grupo, permitindo que se comuniquem de forma natural e prazerosa, demonstrando seus sentimentos com segurança e sentindo-se cada vez mais parte deste grupo, no qual possam opinar e se expressar com desenvoltura, sendo que até mesmo as crianças mais tímidas podem se sentir membros de uma turma e, como integrantes ativos, dela participar em todas as ocasiões, facilitando, assim, a interação entre as crianças, assim como podemos observar em toda a pesquisa teórica e bibliografia consultada no presente estudo.

Constatou-se, também, que a musicalização pode contribuir com a aprendizagem favorecendo o desenvolvimento cognitivo/ linguístico, psicomotor e socioafetivo da criança, além dos benefícios que se pode obter, desde seu desempenho, motivação e atenção nas tarefas. Sendo assim, os aprendizados no que diz respeito à musicalização deverão ter seu desenvolvimento em instituições de educação infantil como conceitos relacionados a construção, organizados em um processo integrado e continuo de modo que seja desenvolvido pelas crianças, além da capacidade de explorar e identificar os elementos que formam a música, no intuito de se expressarem, ampliarem e interagirem os conhecimentos adquiridos sobre o mundo.

Os resultados apresentados poderão ser utilizados como norteadores de ações que venham contribuir para a conscientização da necessidade de mudanças na formação de professores para elevar a música na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, no sentido de que esta é uma realidade a ser construída por meio de políticas públicas de educação e práticas pedagógicas eficazes, preocupadas sempre com a sociedade. Conclui-se, portanto, que o desenvolvimento do trabalho aprofunda o estudo da música em sala de aula, onde professores e alunos estão envolvidos no processo de construção do conhecimento, além disso, ficou claro que a música pode ampliar a capacidade de expressão e reflexão da criança.

REFERÊNCIAS

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. : Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições técnicas, 2000.

BRITO, Teca Alencar de. Música. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/ SEF, 1998. v. 3.

_____. Ministério da Educação e Cultura: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1998 volume 3.

_____. Música na educação infantil: Propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Petrópolis, 2003.

_____. Presidência 11.769, de 18 da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEE, 1997.

BROUGERE, Gilles. Jogo e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRU,, Marc. Métodos de pedagogia. São Paulo: Ática, 2008.

CHIARELLI. L. K. M. A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. Instituto Catarinense de Pós-Graduação. Revista Recre@rte Nº3 Junho 2005 ISSN: 1699-1834 .

FONTERRADA, M. T, O. De Tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora UNESP, Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

GOHN, Daniel Marcondes. Autoaprendizagem musical: alternativas tecnológicas. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2003.

GONÇALVES, M. A. Educação Musical na escola regular. Educação Musical e Inclusão Escolar: uma aproximação teórica, 2006.

GOTTI, M. (Org.) Educação infantil: Para quê, para quem e por quê? Campinas: Editora Alínea, Cap. 9, 2006.

GUILHERME, Cristiane, C, F. Musicalização Infantil: Trajetórias do aprender a aprender o quê e como ensinar na educação infantil. In:___. AN

MAFFIOLETTI, Leda. Cantigas de roda. 6. ed. Porto Alegre: Magister, 1994.

MONTEIRO, S. da S.; MARQUES, L. P. Formação em contexto de profissionais da educação infantil: impasses e perspectivas. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. 2004, Curitiba. Anais. Curitiba: Champagnat. 2004, p. 2078- 2088.

MURPHY, Anni. What we learn before we're born. TED, nov. 2011. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=stngB-N4hp14

PASCHOAL, J. D.; ZAMBERLAN, M. A. T. O lúdico e a criança no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. In: ZAMBERLAN, M. A. T. (Org.), Educação infantil: subsídios teóricos e práticas investigativas. Londrina: CDI, 2005. p. 31-46.

AS CONTRIBUIÇÕES LIBERTÁRIAS E CLASSISTAS DE SÉBASTIAN FAURE (1858-1942) E PAUL ROBIN (1837-1912) PARA A "EDUCAÇÃO INTEGRAL"

KAUAN WILLIAN DOS SANTOS

Resumo:

Neste artigo consideramos as contribuições libertárias e classistas contidas em dois educadores no contexto da passagem do século XIX ao XX, Sébastian Faure (1858-1942) e Paul Robin (1837-1912). Os dois, em certa medida, eram influenciados pelas alas socialistas libertárias da Associação Internacional dos Trabalhadores, investindo na edificação de escolas operárias com uma perspectiva libertária. Muitas de suas considerações foram superadas, mas acreditamos que outras muitas de suas práticas e considerações potencializam ainda uma Pedagogia Histórico-Crítica, assim como uma verdadeira construção de uma Educação Integral.

Palavras-chave: Educação Libertária; Pedagogia Histórico-Crítica; História da Educação

Introdução: educação integral, não apenas de tempo integral

Nos tempos atuais, diversos projetos governamentais no país baseiam-se numa "educação de tempo integral" acreditando que o maior tempo na escola possibilita mais tempo para o desenvolvimento de competências e habilidades dos educandos, assim como maior proximidade da comunidade escolar com a escola. Inclusive, estender a jornada escolar é uma meta prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014. Não obstante, pensar nesse alargamento do tempo sem desenvolver uma educação contínua de qualidade para os educadores para que repensem métodos a partir de novas tecnologias e necessidades, negligenciando também melhores salários e planos de carreiras, sem considerar a realidade sucateada das escolas públicas, sem considerar a realidade dos alunos muitas vezes sem possibilidade de permanência dos estudos, entre outras, é implementar um projeto desguarnecido. Outrossim, podemos mencionar que as intentonas para a retirada das cargas horárias das ciências que refletem tais realidades, como a Filosofia e as Ciências Sociais, para investir em "tecnologias", agrava tal situação, como é bem discutido pelos críticos sobre o Novo Ensino Médio (lei federal 13 415 de 2017) (Schütz & Cossetin, 2020).

Outra questão deste projeto é tirar o foco do desenvolvimento de aprendizagens para apenas algum tipo de assistencialismo, numa visão ultrapassada que a escola seria apenas um depósito de alunos. Claramente a escola deve pensar na permanência dos alunos e condições materiais efetivas, mas a verdadeira transformação, como mostra Paulo Freire (1987), é desenvolver sua autonomia e reflexão sobre tal realidade e, para tal, o alargamento do tempo sem escolas preparadas e sem um currículo e metodologias críticas, na realidade, aumentam as contradições existentes, e impedem transformações efetivas. Duarte e Jacomeli colocam que "em direção oposta a essa, a Pedagogia Histórico-Crítica propugna que a educação escolar, desde a educação infantil até o ensino superior, socialize o conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas" (Duarte & Jacomeli, 2017, p.3).

Quando pensamos na Pedagogia Histórico-Crítica, levando em consideração o desenvolvimento integral do educando e do educador, logo pensamos nas reflexões acadêmicas de Henry Giroux, Ira Shor, Paulo Freire, Dermeval Saviani e outros. No Brasil, as experiências de educação integral estão ligadas aos educadores Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro a partir das experiências do Centro de Educação Carneiro Ribeiro – Escola Parque na Bahia, nos anos de 1950 e os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), no Rio de Janeiro, nos anos de 1980 (Duarte & Jacomeli, 2017, p.4). Não obstante, se esquece que tal concepção de uma educação integral se deu no próprio desenvolvimento da Primeira Internacional dos Trabalhadores, ainda na metade do século XIX, o primeiro órgão sindical internacionalista da classe trabalhadora.

Além da constituição das estratégias grevistas e outros métodos políticos e sociais,

os militantes inseridos neste organismo realizaram um debate sobre a constituição de uma pedagogia que fosse destinada à classe trabalhadora e realizada também por esta. Foi instituído que "a união entre trabalho produtivo remunerado, instrução intelectual, exercício físico e treinamento politécnico elevará a classe operária acima das classes superiores e médias" (Manacorda, 2000, p.297). No próprio Manifesto do Partido Comunista, Marx e Engels almejavam a "educação pública e gratuita de todas as crianças. Abolição do trabalho das crianças nas fábricas na sua forma atual. Unificação da instrução com a produção material etc" (Marx & Engels in Manacorda, 2000, p.296). Para Mario Manacorda,

"Embora Marx reconheça o significado dos primeiros elementos da instrução do futuro nas escolas politécnicas e agronômicas e do ensino profissional que vinham

atuando na legislação inglesa das fábricas, prescrevendo a instrução obrigatória para a assunção de crianças no trabalho (o que significa que ele não está pensando em utopias), todavia ele não fica satisfeito com essas resoluções. Mais do que tudo, ele tem em mente uma unidade diversa entre instrução e trabalho, para todos" (Manacorda, 2000, p.297).

A outra ala radical do organismo, os coletivistas (mais tarde chamados de anarquistas) embora debatendo intensamente com Marx, também concordavam com um tipo de ensino integral. Para Mikhail Bakunin, "a educação deve ser igual em todos os graus para todos", sendo que "integral, quer dizer, deve preparar as crianças de ambos os sexos tanto para a vida intelectual como a vida do trabalho" (Bakunin citado em Silva, 2013, p.73). Para Rodrigo Rosa da Silva, a proposta do libertário

"Se dividira em duas partes: a primeira, obrigatória a todas as crianças, ensinaria as bases elementares de todas as ciências, sem exceção e visaria substituir as ideais metafísicas e teológicas da educação; a segunda, abarcaria certo número de ciências que se completariam, dividindo os alunos em grupos ou faculdades voltadas para cada uma das especialidades. Isso se daria, essencialmente, pela experiência de cada um no processo de produção do conhecimento. E para formar o que Bakunin chamou de "o trabalhador que compreende e sabe", seria necessário unir o "ensino científico ou teórico" ao "ensino industrial ou prático", ou seja, a emancipação intelectual do povo só se seria possível através da educação integral" (Silva, 2013, p.73).

Nesse sentido, na "Educação Integral" o currículo aplicado seria uma junção dos

saberes técnicos, práticos, científicos e filosóficos a partir de métodos ativos e de desenvolvimento da autonomia, ao mesmo tempo refletindo sobre a realidade daquele educando.

Neste artigo, consideramos as ideias contidas em dois educadores deste contexto, Sébastian Faure (1858-1942) e Paul Robin (1837-1912). Os dois, em certa medida, eram influenciados pelos debates sobre a educação em torno Associação Internacional dos Trabalhadores, investindo na edificação de escolas operárias com uma perspectiva libertária. Muitas de suas considerações foram superadas, mas acreditamos que outras muitas de suas práticas e considerações potencializam ainda uma Pedagogia Histórico-Crítica, assim como uma verdadeira construção de uma Educação Integral. Para o autor Rodrigo Rosa da Silva:

"A Educação Integral", proposta e desenvolvida por diversos teóricos anarquistas, entre eles Bakunin, Robin, Faure e Ferrer - foi a principal orientadora de diversas escolas anarquistas. Sua teoria baseia-se na multiplicidade de formas de aprendizagem, proporcionando aos educandos tanto a apreensão de conceitos e teorias complexas, como a vivência prática e reflexão moral. O ensino e a aprendizagem ocorrem ao mesmo tempo nos campos intelectual e prático-manual, caracterizando-se numa transformação não só metodológica, mas de conteúdos também. A Educação Integral fundamenta-se no princípio científico-racional, e pretende, como finalidade última de suas ações, produzir riqueza para a auto-sustentação da escola e das comunidades que dela dependem" (SILVA, 2012, p.6).

Paul Robin e o Orfanato Prévost de Cempuis

Paul Robin nasceu em 3 de abril de 1837, em Toulon, na França. Dentro de uma

família católica, se formou como professor e teve sua atuação no início da década de 1860.

Ele iniciou seus estudos no curso de medicina, mas logo mudou para o curso de pedagogia da Escola Normal Superior. Em 1865 viajou à Bélgica para debater suas ideias pedagógicas no Congresso Internacional dos Estudantes. Já se aproximando de círculos anticlericalistas e republicanos radicais defendeu o ensino laico e uma educação pública que desenvolvesse toda a população e não apenas os filhos da burguesia. Para ele, a educação integral "nasceu do sentimento profundo de igualdade e do direito que cada homem tem, quaisquer que sejam as circunstâncias do seu nascimento, de desenvolver, da forma mais completa possível, todas as faculdades físicas e intelectuais". (Robin in Moriyón, 1989, p.88).

Nesse período, a Bélgica e a Suiça são tomadas por organismos sindicalistas e uma

circulação intensa de ideias mutualistas, anarquistas e marxistas que também estavam debatendo questões educativas e de transformação da sociedade. Em 1866, Robin publicou o texto "Método de Leitura", visando a alfabetização de jovens e adultos. Nesse período, Diogo

Ferreira narra que o educador

"Adere a Liga do Ensino pela Instrução Popular e é convidado pelo próprio Karl Marx para ser membro do Conselho Geral da Primeira Internacional, o que lhe proporciona participar de vários congressos. Ainda segundo Antony (2011), em 1867 funda na Bélgica um jornal pedagógico Le Soir, e colabora no periódico L 'Education Moderne. Neste mesmo ano, em Lousanne é encarregado do relatório sobre o ensino integral, que é exposto no terceiro Congresso da AIT realizado em Bruxelas, em setembro de 1868" (Pereira, 2019, p.19).

Na Bélgica, o período que se seguiu ao congresso de 1868, realizado em sua capital, se caracterizou pela ascensão da ala coletivista de Mikhail Bakunin e seu organismo, a Aliança da Democracia Socialista. Robin se aproximou dessa posição, incluindo sua participação no Congresso em Saint-Imier em 1872 na Suiça, quando houve a cisão entre marxistas e socialistas libertários. Em 1882, Robin foi um dos principais redatores do "Programa Educacional do Comitê para o ensino anarquista" no qual seus trabalhos, incluindo o escrito "Educação Integral", foram incorporados ao programa (Pereira, 2019, p.17-22). Neste comitê participavam diversos militantes provenientes do movimento libertário do final do século XIX, como Piotr Kropoktin, Louise Michel, Jean Grave e Eliseé Reclus. Não obstante, suas ideias são colocadas em práticas como coordenador do Orfanato Prévost de Cempuis, na cidade de Oise, de volta à França.

O método de Robin se baseava primeiramente no respeito ao corpo da criança e à

experimentação, usando, nos espaços comuns, jogos, brincadeiras e a ludicidade, utilizadas para despertar todos os sentidos possíveis das crianças. Outra questão importante foi a conexão entre educadores e educandos, o que podemos traduzir hoje entre o contato importante da comunidade com a escola. Os relatos mostram que "os educadores, os funcionários, suas famílias (esposas e esposos, crianças...), os alunos, formam uma autêntica família ampliada e convivial, o mais igualitário possível, pois todos estão no mesmo plano, inclusive no que concerne aos trajes. " Robin também desenvolveu espaços próprios de aprendizado como um jardim botânico, um museu de matemática, laboratórios de física e química e uma estação meteorológica. Sobre a instrução integral, a experimentação e a união entre teoria e a prática, recorremos à análise de Michel Antony sobre e experiência:

"Nesse espaço livre, as crianças evoluem em toda a liberdade e em regime de co-educação. A saúde e a higiene são colocadas em primeiro plano: alimentação variada, atividades ao ar livre, banhos, ginástica, natação e ciclismo, práticas de manutenção corporal, aprendizagem dos cuidados e da higiene, etc... Desde 1882 ele conduz o grupo em férias à beira-mar (Mers-les-Bains), o que é sem dúvida uma das primeiras colônias de férias no meio educativo. A educação integral é uma evidência: teoria e trabalhos manuais alternam-se. As experimentações, os trabalhos práticos, o papel das oficinas são muito importantes. A vida esportiva e artística é muito desenvolvida (boxe, canto, fanfarra, teatro, etc.), e a imprensa na escola (e a máquina de escrever) é uma novidade que inúmeros movimentos pedagógicos posteriores vão reutilizar, como Freinet claramente mais tarde. " (Antony in Pereira, 2019, p.24)

É possível perceber que a questão da educação integral é colocada em execução tendo a união do desenvolvimento mental e físico a partir da experiência do aluno em contato com diversos saberes, experiências e métodos, do ponto de vista prático, mas também teórico. Para Robin,

"A educação orgânica liga-se por certos lados à educação física e por outros à educação intelectual. Tende ao desenvolvimento da agudeza, da precisão e da delicadeza dos sentidos; faz-se ao mesmo tempo pela prática das observações e das manipulações, pelos estudos de arte e pelos trabalhos manuais. Presta-se a numerosos e variados exercícios intelectuais que tornem atraentes certas partes da educação intelectual consideradas geralmente como enfadonhas por causa do modo inhabil como são abordadas. " (Robin in Floresta, 2007, p.127).

Lembrando que o desenvolvimento do estudante, sua autonomia e a autogestão do grupo não faz com que não haja conteúdos e autoridades, já que a "a autoridade de Robin é evidente" como também o relato traz. Na verdade, tal linha tênue é extremamente importante quando se analisa a diferença entre uma escola libertária crítica em contraposição aos projetos neoliberais educacionais que visam apenas deslegitimar a figura do professor e de conteúdos no desenvolvimento de habilidades e da própria autonomia do ser. No primeiro caso, a experiência do aluno é um ponto de partida para o contato com outras vivências e com os saberes práticos e teóricos que devem servir de ponte e ferramentas para influenciar exatamente a construção da autogestão e da autonomia, no qual a figura do professor, além de mediador, também pode servir para minar as influências hegemônicas viciadas pela ordem do capital, podendo recorrer à acumulação científica da sociedade. No segundo caso, colocar as experiências dos educandos acima de tudo sem crítica é exatamente reproduzir a ordem hegemônica, servindo a escola apenas como um espaço dessa reprodução e não de se sua quebra (Mészáros, 2008). Para Franciso Gutiérrez,

"Primeiramente os educadores têm que tomar consciência de que seu trabalho é uma das formas de politização mais efetiva. Por outro lado, está conscientização não é, nem pode ser, fruto do espontaneísmo ou do voluntarismo, mas consequência da organização e participação políticas, que são pré-requisitos tanto da elaboração como da execução de um projeto alternativo" (Guitiérrez, 1988, p.49).

Sébastian Faure e a Colmeia

Sébastien Faure nasceu no dia 6 de janeiro de 1858, em Saint-Etienne, na pro-

víncia

francesa de Loire. Também de família conservadora e católica, seu pai, Auguste Faure, era um negociante de seda. Na infância, Sébastian Faure foi enviado para um colégio jesuíta, recebendo uma educação rígida. Após a morte de seu pai, teve contato com os grupos de livres pensadores e republicanos radicais. Em pouco tempo, aderiu ao socialismo e entrou para o Partido Socialista da França em 1885. Com a frustração das eleições, toma conhecimento das ideias anarquistas através das intensas greves e manifestações do período. A partir de então, colaborou com diversos periódicos libertários, fundando também o Le Libertaire. Nesse periódico começou a ter contato com vários ativistas sobre os mais variados temas sobre estratégias de mudança da sociedade, desde greves, mas também com as teorias educativas populares e libertárias (Marques; Silva, 2015, p.12).

Em 1894, Faure foi réu do "Processo dos Trinta", após o atentado contra a câmara de deputados. Mesmo declarado inocente, a repressão continuava a assombrar diversos jornalistas, militantes e sindicalistas do período. Em 1895, o Le Libertaire voltou à circulação obtendo mais influência das questões pedagógicas e da educação libertária. Nesse caminho, entre 1904 e 1917, Faure, inspirado nos métodos de Paul Robin e das discussões da Associação Internacional dos Trabalhadores, decide fundar A Colmeia ("La Ruche"). Após o fim da experiência, que se deu devido à Primeira Guerra Mundial, o próprio Faure decide escrever sobre tal experiência, sendo traduzida no Brasil em 1919 pelo militante libertário Antonio Bernardo Canellas, posteriormente do Partido Comunista do Brasil (Marques; Silva, 2015, p.9-19).

Abrigando uma turma de 40 alunos em 25 hectares, a três quilômetros de Rambouillet, o objetivo era uma escola laica, autogerida e que desenvolvesse a autonomia dos estudantes a partir dos ideais de cooperação e de uma perspectiva de educação integral. Para Faure, "a educação deve ter por objeto e por resultado formar seres tão completos quanto seja possível, capazes de ir mais além de suas especialidades cotidianas, (Faure, 2015, p.109)"

Um dos métodos de Faure era a troca do método dedutivo pelo indutivo, a partir da observação da realidade e do uso dos sentidos dos estudantes como ponto de partida exigindo "o exercício racional e constante do livre exame". O contato com a realidade e com o desenvolvimento do meio, a partir de uma "dieta regular, higiene, limpeza, passeios, esportes e atividades [...] mediante um ensino racional, pelo estudo atraente, pela observação, o debate e o espiríto crítico" (Faure, 2015, p.21), era a base de um ensino realmente integral no qual a prática e a teoria não eram só estudadas, mas experimentadas.

Ao almejar romper com o formalismo autoritário das escolas do período, Faure declarava que a Colmeia não era "nem uma escola, nem um orfanato", mas "uma grande família, [e] não tínhamos de forma alguma que nos ajustar às formalidades ditadas pela lei (Faure, 2015, p.51-52)", o que revela sua propensão aos experimentos educativos que almejam autonomia serem ditadas pela sua própria comunidade. Sobre a sua direção, ele menciona que não deve ter o caráter de punição, mas de "centralizar todos os serviços e coordenar todos os esforços, a fim de cada serviço, ainda que preservando sua autonomia, mantenha com os serviços vizinhos, a coesão necessária" (Faure, 2015, p.58-59). Tal atitude mostra, também nesse caso, que a busca por autonomia e autogestão não cancela a coordenação, mediação e definição de objetivos e projetos. E mesmo sendo um projeto voluntário, havia diversas funções como professores, cozinheiros, lavadores, tipógrafos e outros.

Uma das grandes defesas de Faure era o desenvolvimento de todos os gêneros, já que na perspectiva do período as turmas eram divididas pelos "dois sexos". Ao defender um projeto socialista libertário de igualdade de gênero, Faure mostrava a importância dessa integração desde a infância, tendo os gêneros as mesmas tarefas, responsabilidades, trabalhos práticos e ensinos teóricos, assim como debates em conjunto. Nesse sentido, não haveria um tipo de trabalho para um grupo, todos os educandos deveriam fazer tarefas manuais e aprender diversas técnicas, assim como todos deveriam estudar todas as ciências, a filosofia e a literatura. Não havia a retirada de matérias consideradas "teóricas" em detrimento de "práticas", mas as duas se complementam nessa ideia de educação integral, libertária e libertadora. Outrossim, a ideia era quebrar a ideologia do período que destinava saberes manuais aos filhos dos operários e saberes intelectuais e teóricos para os filhos da burguesia (Marques; Silva, 2015, p.9-19).

Além dos trabalhos, Faure ainda investia nas festividades nas quais os educandos participavam de sua elaboração. Além disso, havia viagens para observar outras culturas e geografias, como sua visita à Argélia. Outra ideia interessante eram os boletins quinzenais destinados aos apoiadores assinantes, mas que acabava chegando aos leitores diversos das cidades em torno do experimento, revelando a importância da reflexão do trabalho, mas também da exposição para outras comunidades, possibilitando a troca e o intercâmbio. A organização do boletim era a seguinte:

"Cada número contém: um artigo de Sebástian Faure; um artigo dos nossos colaboradores regulares: León Clement, André Girard, C.A. Laisant, G. Yvetot, J. Marestan

[...], uma crônica pedagógica ou educativa escrita por um dos três professores que estão encarregados do ensino n'A Colmeia; notas sobre higiene e medicina pelo Dr. A. Mignon e Dr. Elosu: nota simples, claras, precisas, cuja leitura é utilíssima aos educadores e aos pais; uma série de pequenos "fatos" sob a rubrica: "Andando de flor em flor"; notícias de A'Colmeia; finalmente, uma canção ou um coro (letra e música) (Faure, 2015, p.150)."

Considerações finais

Mesmo que o projeto de educação libertária e fora dos projetos estatistas ou capitalistas tenha sido vencido com a solidificação do Estado Nacional - ainda mais após as duas guerras mundiais - educadores, pedagogos, professores, militantes, ativistas e estudantes continuaram a criar e debater formas de pedagogia que desse poder aos grupos subalternos. Para Paulo Freire, "a pedagogia do oprimido, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação" (FREIRE, 1987, p.40). Dito isso, é impossível ignorar a reflexão dos agentes históricos do passado, que lutavam por uma educação laica visando a autonomia, independência e total transformação da realidade.

As ideias e experiências de Paul Robin, Sebástian Faure e outros educadores reverberaram

no mundo, mesmo após o fim das suas experiências. Entre as mais notáveis estavam as Escolas Modernas de Francisco Ferrer y Guardia, um dos pedagogos acerca da educação libertária na Espanha. Seu projeto incomodou tanto o Estado-nacional, que ele acabou sendo executado na prisão de Montjuïc em 1909, acusado de ser um dos instigadores da semana trágica de Barcelona, um intenso protesto contra a ocupação no Marrocos (SILVA, 2013). No Brasil, sob a experiência das Escolas Modernas nas primeiras décadas do século XX, o periódico operário A Plebe, de São Paulo, publicava:

"Que a escola racionalista é a escola do futuro não resta dúvida. Basta ver o furor com que os governantes clericais e jesuíticos desta terra investiram contra as Escolas Modernas aqui existentes, mandando-as fechar como prejudiciais das altas camarilhas de comerciantes, industriais e governantes jesuíticos, reacionários, ultraconservadores e apoucados de juízo e de previsão social! [....] Eis aí a questão que o ponto está. Os trabalhadores tudo têm de fazer por seu impulso próprio. Nada têm de esperar dos governos, os quais nada farão que concorra para sua queda e para a libertação do operariado" (A PLEBE in Santos; Caccavelli, 2016, p.524-525).

Com a construção do movimento operário e do sindicalismo revolucionário no Brasil, no século XX, também vieram projetos educacionais e culturais para a classe trabalhadora, como centros de cultura social ou mesmo escolas no nível de educação formal, embora contra os métodos vigentes. Em 1902 o periódico O Amigo do Povo noticiou a criação do Círculo Educativo Libertário – os Amigos do Povo localizado na Rua Brás Cubas, n.º 96, na cidade de Santos. Em maio do mesmo ano foi fundada a Escola Libertária Germinal, voltada para a educação infantil em São Paulo. Entre os meses de março e outubro de 1904 funcionava, também na cidade de São Paulo, a Universidade Popular de Ensino Livre (Santos; Caccavelli,

2016, p.524-525). Uma dessas principais intentonas mais visíveis foi a criação da Escola Moderna n.º 1 em 1912 na cidade de São Paulo entre os bairros do Belenzinho e Brás, principalmente funcionando na Avenida Celso Garcia nº 262, e tinha os anarquistas João Penteado e Florentino de Carvalho seus principais articuladores e educadores (Santos; Caccavelli, 2016, p.524-525).

O experimento das escolas libertárias era uma ameaça nesse período, pois afligia o projeto de exploração da força de trabalho operária e, por isso, foi fortemente reprimido. Não obstante, essa tradição foi importante para discussões posteriores e atuais. Na análise dos relatos sobre as experiências de Robin e Faure, na passagem ao século XX, vemos a necessidade de atrelar a discussão da educação integral com uma visão ampla de transformação da sociedade. Os dois educadores faziam partes de projetos maiores, "além dos muros das escolas" que lutavam por uma sociedade mais justa e igualitária, o que envolvia o confronto com a classe dominante e suas instituições. Em segundo lugar, a "educação integral" envolvia um tempo de vivência maior nas escolas, mas juntamente com um espaço e uma arquitetura escolar adequadas aos educadores e educandos, incluindo salas adaptadas aos trabalhos, métodos ou disciplinas, e incluindo espaços abertos em contato com a natureza. Essa educação integral envolvia a junção da teoria e da prática, do desenvolvimento das faculdades mentais e físicas, respeitando a comunidade escolar e partindo da realidade e da experimentação de cada estudante. Não havia diferença de gênero, mas todos deveriam aprender e praticar diversos tipos de trabalho e também estudar o acúmulo científico humano, o que deveria ser feito a partir de métodos participativos e críticos e não apenas expositivos de cima para baixo, embora a mediação do educador e momentos de maior concentração fossem importantes.

Refletindo sobre o significado dessas experiências, Marina Dardani coloca que

"Se as experiências da nova educação realizadas no final do século XIX e início do século XX foram interrompidas pelas Guer-

ras na Europa e por uma reação conservadora- -religiosa em São Paulo, hoje elas continuam inspirando modos de ser e formas de saber que combatem a regulamentação dos corpos e dos saberes escolares. Se é difícil pensar uma educação formal apartada do Estado isso se deve à monopolização da educação universal e "aos desdobramentos de práticas em múltiplas escolaridades". Com a educação obrigatória em instituições reconhecidas e fiscalizadas pelo Estado, a produção de heterotopias dentro desses espaços (e não só neles) é algo que atiça combates e aponta para uma educação que deve ser orientada para a vida, para o viver juntos, para a abolição dos castigos" (Dardani, 2022, p.54).

Sendo assim, vemos que tais reflexões ainda são muito importantes e atuais quando nos

deparamos com discussões rasas sobre ampliação de tempo ou de currículo que não refletem sobre as mudanças das bases e da realidade dos alunos, buscando sua emancipação. Não obstante, ancorados na nossa comunidade e na nossa tradição educadora por liberdade, podemos seguir. Como hooks afirma "minha esperança emerge daqueles lugares de luta nos quais testemunho indivíduos transformando positivamente sua vida e o mundo ao seu redor. Educar é sempre uma vocação arraigada na esperança" (hooks, 2021, p.23).

Referências Bibliográficas

Duarte, Elaine Cristina Melo; Jacomeli, Mara Regina Martins. "A Educação Integral na Perspectiva Histórico-Crítica: para além da ampliação do tempo escolar." Educação: Teoria e Prática, Rio Claro - SP, vol. 27, n.56, p. 562-574, 2017.

Faure, Sebástian. A Colmeia: uma experiência pedagógica. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2015.

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

Floresta, Leila. "Um projeto de educação integral: a experiência de Paul Robin em "Cempius". Olhares e Trilhas, Uberlândia, vol.8, n. 8, p. 121-134, 2007.

Gutiérrez, Francisco. Educação como práxis política. São Paulo: Summus, 1988.

hooks, bell. Ensinando Comunidade: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

Manacorda, Mario Alighiero. História da Educação: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2000.

Marina, Dardani. "Educação Anarquista e escolas modernas. " Verve, vol.41, p.52-72, 2022.

Marques, Paulo; Silva, Rodrigo Rosa da. "A Colmeia, a partir de agora, a escola do amanhã". in Faure, Sebástian. A Colmeia: uma experiência pedagógica. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2015. p.9-19.

Mészáros, István. A Educação para além do Capital. São Paulo: Boitempo, 2008.

Moriyón, Felix Garcia (Org.). Educação libertária: Bakunin, Kropotkin, Mella, Robin, Faure. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

Pereira, Diogo Ferreira. Educação libertária e ensino integral: de Paul Robin à Darcy Ribeiro. Monografia (Graduação em Letras). Universidade Federal do Pampa, 2019.

Santos, Kauan Willian dos; Caccavelli. "Educação e Protesto: no rastro das escolas e grupos racionalistas e sindicais e as reivindicações operárias em São Paulo na segunda década do século XX." Espaço Plural, v. 17, p. 520-550, 2016.

Schutz, Jenerton Arlan; Cossetin, Vânia Lisa Fischer. "Orfandade instituída e legalmente amparada: reflexões críticas sobre o "novo" Ensino Médio brasileiro." Educação: UNISINOS, São Leopoldo , v. 23, n. 2, p. 209-225, 2019 .

Silva, Rodrigo Rosa da. "A educação anarquista e as Escolas Modernas". In: III Seminário Internacional de Educação, 2012, p.1-15.

Silva, Rodrigo Rosa da. Anarquismo, Ciência e Educação: Francisco Ferrer y Guardia e a rede de militantes em torno do ensino racionalista (1890-1920). Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2013.

RESUMO

Considerando a importância da arteterapia e a música como parte da cultura popular sua atuação na psicomotricidade visa portanto a ludicidade e de forma prazerosa, podemos abordar diversos conceitos entre eles a Arte e a Musicoterapia, que permite ampliar conceitos de musicalização e inserção na Arte, onde a psicomotricidade vai além do processo de aprendizagem estabelecendo conceitos de terapia e desenvolvimento no meio Educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Musicalidade, Arte, Educação, Psicomotricidade

INTRODUÇÃO

A musicalização e a Psicomotricidade visa contribuir de forma significativa para o desenvolvimento integral das crianças, não só apenas como mais uma linguagem, mas como elemento socializador e ampliador de seus conhecimentos, além do melhoramento das funções motoras, psicológicas onde o ensino de Artes (música, dança, teatro, pintura, etc.) contribuem como uma matéria importante e complementar para a formação de um cidadão os aspectos psicológicos e físicos dos alunos, no ambiente escolar que os alunos passam uma boa parte do seu tempo e é principalmente nas séries iniciais que há aquisição de conhecimentos escolares com um importante estímulo para formar uma base mais sólida e completa, já que, cada aluno possui seu ritmo próprio e que os professores muito contribuem para essa formação assim como todo o ambiente escolar

Segundo Vygotsky (2003), nos mostra que o ambiente externo interage diretamente no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, dessa maneira acredita-se que o contato das mesmas com a cultura que a rodeia seja um elemento fundamental para o seu crescimento saudável compreender a importância da música na infância e verificar as contribuições que o ensino da mesma, e como essa musicalização interfere no desenvolvimento da criança.

Diante deste, buscou-se: apresentar a teoria e a prática da musicalização no ensino aprendizagem; discutir sobre como a música pode contribuir para o desenvolvimento da criança; verificar como esta pode promover a sociabilidade e a expressividade do aluno e promover reflexões sobre a música nas escolas e sociedade.

onde a música e a Arte estão inserida e executam um papel de grande destaque no currículo escolar, uma vez que as disciplinas seguem uma regra hierárquica, onde as que são tidas como as mais importantes para o desenvolvimento escolar do aluno tem um enorme destaque e são tidas como as demais necessidades para a vida escolar e social do aluno, enquanto as demais disciplinas que estão presentes no currículo não são exploradas de forma ampla e lúdica nas salas de aula.

As aulas de Artes há muito tempo vem sendo relegadas ao segundo plano, os alunos só dedicam-se as atividades artísticas dentro da escola apenas quando o professor ou a instituição tem atividades específicas ou projetos, apresentações, amostras, recitais, encontros, onde para as escolas ainda é mais, que o aluno venha a ler e escrever com maior rapidez para acompanhar os planos escolares e suas atividades diárias, facilitando assim o trabalho de acompanhar as fases individuais dos alunos, que quase sempre não são respeitadas.

A música tem um grande poder de interação e desde muito cedo adquire grande relevância na vida de uma criança despertando sensações diversas, tornando-se uma das formas de linguagem muito apreciada por facilitar a aprendizagem e instigar a memória das pessoas, desde o nascimento que o ser humano mostra suas necessidades de comunicação, interagir com a sociedade essa necessidade se inicia no ventre da sua mãe, onde é criada uma relação de afeto, estabelecendo formas de comunicação entre a mãe e a criança, através de simples gestos.

Segundo Andrade (1980):

Tudo que é caracteristicamente humano depende da linguagem.

O ser humano é, em primeira instância, o animal falante.

O discurso representa o mais essencial – mas não o único – papel no desenvolvimento e na preservação da identidade humana e de suas aberrações, assim como faz no desenvolvimento e na manutenção da sociedade e de suas aberrações.

Como podemos definir taxar ou estimar o gosto musical, a cultura, classe social, se a criança não tem opção de aprofundar seu conhecimento nos diversos campos culturais oferecidos pelas artes? A música proporciona uma forma de expressão e contribui para buscar a identidade de um

povo, mas, isso não quer dizer que se devem privar o mergulho em outras culturas, pois a igualdade implica no direito de não haver discriminação, sendo assim a escola tem obrigação de oferecer essa cartela de opções a seus alunos

DESENVOLVIMENTO

ARTE E A PSICOMOTRICIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

A Psicomotricidade tem a função de contribuir com as funções motoras e intelectuais, bem como relacionar-se com o meio social, tornando facilitadores de contribuição para um ambiente escolar prazeroso e envolvente deixar ,a música oferece um efeito calmante após períodos de atividades físicas e atividades que exigem esforços como visitas a ambientes externos, reduz o estresse em momentos de avaliação, e também pode ser usada como um método no aprendizado de todas as disciplinas propostas tornando a ludicidade como aliada no processo de aprendizagem.

O professor pode escolher várias músicas que poderá abordar diversos assuntos que serão trabalhados em sua aula, isso tornará a aula atrativa, dinâmica e vai ajudar a rememorar as informações repassadas para as atividades posteriores, a música não somente é um simples apetrecho, além de ter fácil acesso, ela não necessita de muitos recursos e materiais, precisa-se necessariamente, de mais nada além de alunos e professores.

O som uma vez produzido, tanto por instrumentos, objetos ou pelo corpo como palmas, pode transportar os educandos para um mundo vasto de aprendizado, em que a intensidade deste seguimento varia de acordo com as diversidades individuais, no espaço escolar, principalmente nas séries iniciais as crianças passam a desenvolver suas perspectivas intelectuais, motores, linguísticas e psicomotoras. Mas, a música também deveria ser praticada como matéria em si, como linguagem artística, forma de cultura e expressão deve ampliar o conhecimento do aluno, favorecendo a convivência com os diferentes gêneros musicais, apresentando novos estilos, proporcionando um diagnóstico reflexivo do que lhe é apresentado, permitindo que o aluno torne-se um ser crítico.

Conforme GAIO (2000, p.45):

Ligar a música e o movimento, utilizando a dança ou a expressão corporal, pode contribuir para que algumas crianças, em situação difícil na escola, possam se adaptar (inibição psicomotora, debilidade psicomotora, instabilidade psicomotora, etc.). Por isso é tão importante a escola se tornar um ambiente alegre, favorável ao desenvolvimento.

As performances musicais executadas na escola não serão voltadas exclusivamente para a formação de músicos, e sim, através da prática e percepção da linguagem musical, proporcionar a abertura dos canais sensoriais (visual, auditivo e sinestésicos), facilitando a expressão de emoções, ampliando a cultura e contribuindo para a formação total do cidadão.

Não basta retratar o que já existe é preciso compreender a cultura de povos diferentes e outras épocas, de modo a vivenciar sentimentos e emoções diferenciados, ampliando o entendimento do mundo no qual o cidadão vive e as transformações que ocorreram durante o seu desenvolvimento, a necessidade básica de ações e hábitos para vir a ter consciência do que se aprende, o pensamento sistematizado e organizado, os sistemas de símbolos, associações e regras para a construção do conhecimento são pontos comuns em qualquer área a experiência artística ganha um espaço definido quando realmente respeita o repertório peculiar de vivências e assume o papel de classe para estender a expressão do sujeito possibilitando seu amplo desenvolvimento.

Segundo Weigel (1988) e Barreto (2000) apud Garcia e Santos (2012), afirmam que atividades podem auxiliar de maneira durável como reforço no desenvolvimento socioafetivo, cognitivo/ linguístico e psicomotor da criança, da seguinte forma:

- Desenvolvimento socioafetivo: a criança aos poucos vai formando sua própria identidade, percebendo-se diferente dos outros e ao mesmo tempo buscando integrar-se com os demais. Por meio do desenvolvimento da autoestima ela aprende a aceitar-se, com suas limitações e capacidades. As atividades musicais em grupo melhoram o desenvolvimento da socialização, a compreensão, a participação e estimulando cooperação. Dessa forma a criança vai fortalecendo o conceito de respeito ao próximo. Além disso, ao expressar-se musicalmente em atividades que lhe geram prazer, ela libera seus sentimentos, expressa suas emoções, desenvolvendo um sentimento de segurança e realização pessoal.

- Desenvolvimento cognitivo/ linguístico: a origem de conhecimento da criança são as vivencias que ela já traz consigo para a escola. Nesse sentido, as experiências musicais vividas por ela em casa farão com que facilite uma participação ativa favorecendo o desenvolvimento dos sentidos das crianças. Ao trabalhar com os sons ela desenvolve sua capacidade de ouvir melhor e com detalhamento de ritmos e sentimentos musicais; ao acompanhar com gestos ou danças ela está trabalhando a coordenação motora e sua atenção e concentração; ao cantar ou imitar sons ela está descobrindo suas capacidades e se relacionando com o ambiente em que vive.

• Desenvolvimento-psicomotor: As atividades musicais oferecem diversas oportunidades para que a criança aperfeiçoe suas habilidades motoras, aprende a controlar seus músculos e movimentar seu corpo com desenvoltura, o ritmo tem um papel muito importante na formação e equilíbrio do sistema nervoso. Isto porque toda expressão musical ativa age sobre a mente da criança, favorecendo um impacto emocional a mente e aliviando as tensões. 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, a coordenação motora, fatores importantes também para o processo do desenvolvimento da escrita e leitura.

Percepção sonora

A percepção sonora envolve a recepção e a análise de estímulos sonoros através da audição nesta percepção identificam-se algumas capacidades como a detecção do som, discriminação, sensação sonora, localização, reconhecimento, atenção, compreensão e a memória, sendo assim parte do processamento auditivo que envolve a apuração do sinal acústico assimilando a informação em modelos, diferente dos nervos ópticos, a audição não suporta estímulos agressivos, ou seja, caso o ouvido for exposto a intervalos desafinados tem-se a impressão de que está errado, que não é belo ou em casos extremos uma peça dissonante pode causar irritabilidade a quem ouve.

As atividades que cercam a percepção sonora agem, além do estímulo auditivo em si, no desenvolvimento de diversos aspectos intelectivos, tais como criatividade, linguagem, memória e tantos mais que o professor possa explorar, dependendo do objetivo a ser alcançado muitas atividades podem ser manuseadas com as crianças especialmente no estímulo da memória com objetos que provoquem sons (chocalhos, latas, sons onomatopaicos, músicas e ruídos naturais dos ambientes), localizar e treinar, identificação, reprodução e execução dos diferentes sons.

• Rimas;

• Palavras que iniciam ou terminam com o mesmo som;

• Descrever o som ouvido (desenho ou fala);

• Memorizar uma sequência de sons e depois reproduzi-los;

• Imitar animais de acordo com o som produzido de cada animal;

• Desvendar a fonte do som utilizando objetos diversos;

• Tocar instrumentos musicais (WEIGEL, 1988).

As diversas práticas e metodologias no ensino de arte contribuem para a concepção das novas tendências do ensino , onde aperfeiçoar o ensino torna-se desafiador para a garantia de um aprendizado transformador e ativo , a ludicidade deve permanecer entre educadores e responsáveis pela educação a arte e a educação são dois pontos que estão vinculados e dão significados a um processo do ensino e da aprendizagem, por meio dos sentimentos, emoções, representações das diferentes ideias e aos estímulos para o desenvolvimento infantil e de todos os indivíduos é inerente à arte e a arte se faz presente em muitas manifestações oriundas do fazer humano, ambos estão ligados desde o nascimento do indivíduo até sua visão mais crítica nos aspectos, históricos, políticos, éticos e sociais.

A construção desse conhecimento acontece numa relação dialética entre sujeito e sociedade, visando a aprendizagem que ultrapassa a conteúdos, promovendo o autoconhecimento e o equilíbrio para vida, assim a arte tem um papel importantíssimo na vida do ser humano, partindo do pressuposto que estamos cercados de arte e somos seres humanos fazendo parte de uma sociedade cultural e histórica.

A arte traduz as diferentes experiências da vida, além de ser veículo de informação e criticidade, nos proporciona momentos que não podemos definir de outra maneira, mas que podemos nos expressar por meio da arte, sendo ela em forma de cerâmica, fotografia, desenhos, pinturas, músicas, danças e apresentações teatrais, criando o próprio fazer artístico para lidar com processos da mente e do corpo a fim de se tornar pessoas melhores.

Nesse contexto, a produção artística, além de sua concretude física, material, é também uma manifestação imaginativa, cognoscitiva, logo, comunicativa e cultural de seus criadores”

(Maria Heloísa C.de Ferraz, Maria F. de Rezende e Fusari p.55 2010)

O poder transformador da arte, ainda que da forma mais genuína, é sem dúvidas a grande possibilidade de transformação do cidadão pensar em arteterapia e as diferentes formas de arte no contexto escolar, envolvendo as múltiplas competências e habilidades que podemos desenvolver na produção artística sobretudo na apreciação, na investigação e na contextualização dos processos educacionais e experimentais em arte, recorrendo-se a arte como ferramenta terapêutica, de cura e de autoconhecimento é uma grande maneira e indispensável ver a arte como uma forma de transformar a sociedade .

Numa abordagem fenomenológica

*acolher o outro - o diferente, o fragmentado e cristalizado, o descrente de si próprio e o ferido - respeitando suas singularidades;

*abrir espaços para que eles possam se revelar criadores, reconhecendo-se como sujeitos construtores de si próprios e de seu conhecimento;

*possibilitar diálogos entre aqueles envolvidos com a dinâmica relacional, proporcionando diferentes formas de contato com o mundo, interno e externo, integrando o “pensar” e "emocionar" (Arteterapia no Contexto Educacional e Psicopedagógico, p27)

“A tentativa de definir a arteterapia dando significado a cada um dos termos que a compõem é arriscado: a conceituação de ambas as palavras se mostra árdua, sua síntese impossível e a e a adição pouco eufônica. Vinda de campos distintos, esta disciplina aparece assim como uma espécie estranha. Porém, analisando a sua dupla origem, é possível mostrar que o termo “arteterapia” se ajusta a uma época histórica e a uma intenção social, e que o desenvolvimento da disciplina dependerá das respectivas mudanças constatadas no campo da arte e da psicoterapia”(Sara Paín Os fundamentos da arteterapia).

Tendo em vista as questões de incertezas, caos, crises sanitárias, ambientais, políticas e econômicas que a sociedade de modo geral está enfrentando, a arte, suas múltiplas funções e concepções faz com a sociedade enxergue -a como meio de aliviar, contextualizar e sem dúvida preencher a alma .

Com o objetivo refletir sobre as contribuições dessa ciência para as práticas pedagógicas, tentando ligar suas correspondências e relações com a aprendizagem e descobertas da Neurociência sobre o brincar podem ampliar a utilização desse recurso nas práticas escolares desta forma torna-se, novas práticas e informações aprendidas mais duradouras e permanentes na memória dos aprendizes, o estudo do desenvolvimento humano e os recentes resultados da neurociência irão corroborar e reforçar nossas considerações sobre o brincar para a aprendizagem encontramos nas escolas de ensino regular alunos com Autismo.

As causas da não aprendizagem têm despontado na lista dos principais problemas enfrentados, um número significativo de crianças Especiais, são identificadas ainda na educação infantil, e se não houver uma intervenção eficaz, essas dificuldades se estenderão para o ensino fundamental e, possivelmente, por toda vida estudantil da criança.

Assim, objetiva analisar de que forma as dificuldades de aprendizagem que surgem na educação infantil podem contribuir para a construção do fracasso na vida escolar da criança, caso não haja uma intervenção eficiente

É provável encontrar um número considerável de pesquisadores que dedicaram seus estudos à reflexão da importância do lúdico (brincadeiras e jogos) para o desenvolvimento da criança conscientes disso iniciaram por fundamentar as ideias nos estudos de Vygotsky (1930/1987), e seus seguidores, para compor o texto a seguir devido sua inegável contribuição para o tema que queremos desenvolver.

Segundo Vygotsky (1930/1987) concede ao brinquedo um papel potencialmente criador de possibilidades de atuações nas ZDP, ou seja, aquilo que a criança é capaz de fazer com a ajuda de um par mais competente. O rigor a respeito das regras muitas vezes não é atendido no dia-a-dia, no entanto, temos no brinquedo uma imensa capacidade de influência na ZDP dos envolvidos nas ações do brincar.

Que a imaginação nasce no jogo é algo que você expõe como absolutamente certo, convincente e central por seu significado: antes do jogo não há imaginação. Mas acrescente outra regra mais, a imitação (que, segundo me parece é tão central e está igualmente ligada à situação fictícia), e obteremos os principais aspectos do jogo. (VYGOTSKY, 1933 apud ELKONIN, 1978/1998, p. 4).

Nestes termos, a partir da citação acima, se pode perceber a importância da imaginação que certamente envolverá cada participante dos jogos. No entanto, o fator imitação, não raro, surgirá e ligar-se-á às diversas situações fictícias que surgirem em campo. O brinquedo suscita a imaginação e a imitação surge como um gesto de criar umas realidades muitas vezes desenvolvidas pelos adultos.

Segundo Ericson (1963) afirma que o jogo da criança é a forma infantil de dominar a realidade por meio da experiência e do planejamento os jogos, tais como jogos de papéis de mãe e filha, de escola, entre outros, somente aquelas ações que se ajustam à situação real representada na atividade lúdica é aceitável.

(...) o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a desejar, relacionando 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. (VYGOTSKY, 1930/1987, p. 131).

A inclusão escolar de alunos portadores de necessidades especiais tem se mostrado ainda mais presente dentro do dia-a-dia das escolas brasileiras, estudos estão sendo realizados para que a educação especial possa ser ainda mais, efetivada e realizada com sucesso dentro do cotidiano escolar a Política Nacional de Educação Especial .

CONCLUSÃO

Ao contextualizar a Arteterapia é possível conscientizar, discutir, refletir, protestar e fazer denúncias sociais. Hoje mais do que nunca vimos o quão importante a arte pode ser para o enfrentamento das dificuldades, sejam elas corriqueiras ou dificuldades instaladas ao considerarmos a educação como um processo de transformação de indivíduos por meio das diferentes trocas entre eles em seu percurso sistêmicos de aprendizagem, podemos dizer que as potencialidades da arteterapia

possibilita enxergar as pessoas em seus pequenos detalhes de forma humanizada e acolhedora, resgatando, valorizando e ressignificando a vida para que possamos lidar com as nossas questões de forma harmoniosa e assertiva.

O processo de autoconhecimento a arteterapia é de fundamental importância, pois ela ajudará o paciente ou aluno no desenvolvimento de suas potencialidades humanas e na autonomia para construção de uma vida que busca em todos os sentidos o bem-estar estabelecer vínculos com a arte e a música proporcionam melhoria significativa em alunos e pacientes com problemas neurológicos e depressivos, a arte por muitas vezes foi vista como terapia, cumprindo seu importantíssimo papel na sociedade e nas vidas das pessoas que ficaram mais sensíveis, mais fragilizadas, emotivas e com o sentimento de angústia mais aflorados diante de tantas incertezas , a arte para extravasar sentimentos e emoções, bem como todas as questões sociais que estão relacionados às injustiças de classes, minorias, guerras civis e denúncias ,neste contexto podemos analisar a importância da Arterapia seja no contexto escolar ou hospitalar proporcionando através deste trabalho uma pesquisa baseada em referenciais da área.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário. Pequena História da Música. São Paulo: Martins Editora, 1980.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996

FUSARI, M F. A arte na Educação Escolar .São Paulo -Cortez Editora 2000

GAIO, Roberta, MENEGHETTI, Rosa G. Krob. Caminhos Pedagógicos da Educação Especial,2. ed. Petrópolis: Vozes,2004. Disponível em:<http://www.faesi.com.br/nucleo-de-pesquisa-cientifica/75-portal-do-saber/238-a-musica-como-recurso-pedagogico-no-contexto-da-educacao-especial>. Acesso em: 10/11/ 2023

GARCIA, Vitor Poncho; SANTOS, Renato dos. A importância da utilização da música na educação infantil. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, n. 169, 2012. Disponível em:< http://www.efdeportes.com/efd169/a-musica-na-educacao-infantil.htm>. Acesso em: 10/11/. 2022.

PAIN, S -Diagnósticos e Problemas de Aprendizagem -Porto Alegre-1985

VIGOSTKY, LS A formação Social da Mente,São Paulo- Martins Fontes 2000

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves, Brincando de música. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

A EVOLUÇÃO DO DIREITO EDUCACIONAL BRASILEIRO

LETÍCIA THAINARA JOVANOVICH ALMEIDA

RESUMO:

O objetivo geral desta pesquisa foi traçar um panorama da evolução do Direito Educacional brasileiro, analisando marcos legais, as políticas educacionais e seus impactos ao longo da história. Foi realizada uma revisão sistemática da literatura, envolvendo a análise crítica de textos, documentos oficiais, leis. A pesquisa demonstrou a complexidade do sistema educacional e a importância de um compromisso contínuo com a promoção de uma educação de qualidade e acessível para todos. O estudo foi fundamental para avaliar o progresso, identificar desafios e orientar futuras reformas que contribuam para a construção de um sistema educacional mais justo e igualitário no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Direito Educacional; Evolução; Desafios.

ABSTRACT: The general objective of this research was to provide an overview of the evolution of Brazilian Educational Law, analyzing legal frameworks, educational policies and their impacts throughout history. A systematic review of the literature was carried out, involving the critical analysis of texts, official documents, laws. The research demonstrated the complexity of the educational system and the importance of a continuous commitment to promoting quality and accessible education for all. The study was essential for evaluating progress, identifying challenges and guiding future reforms that contribute to the construction of a fairer and more equal educational system in Brazil.

KEYWORDS: Educational Law; Evolution; Challenges.

INTRODUÇÃO

A evolução do Direito Educacional no Brasil é um tema de grande relevância e complexidade, que merece atenção especial de pesquisadores, profissionais da educação e legisladores. A educação desempenha um papel crucial no desenvolvimento de uma sociedade, na promoção da igualdade de oportunidades e na formação de cidadãos conscientes de seus direitos e responsabilidades. Ao longo de sua história, o Brasil passou por diversas transformações políticas, sociais e culturais que refletiram diretamente nas leis e políticas educacionais do país. Compreender a trajetória do Direito Educacional brasileiro é essencial para analisar como a legislação tem se adaptado às demandas da sociedade e como tem contribuído para a construção do sistema educacional atual.

A pesquisa sobre a evolução do Direito Educacional brasileiro é fundamental para entender como as políticas educacionais foram moldadas ao longo do tempo e

como essas transformações impactaram a educação no país. É importante destacar que o Brasil enfrenta desafios persistentes em relação à qualidade da educação, ao acesso equitativo e à inclusão de grupos historicamente marginalizados. Portanto, a pesquisa nesse campo é crucial para avaliar o progresso e as deficiências do sistema educacional, bem como para identificar oportunidades de melhoria. Além disso, a análise da evolução do Direito Educacional pode fornecer insights valiosos para orientar futuras reformas e aprimoramentos no sistema educacional brasileiro.

O problema central desta pesquisa consiste em investigar: como o Direito Educacional no Brasil evoluiu ao longo das décadas e como as mudanças legislativas impactaram o sistema educacional? Além disso, a pesquisa visa compreender de que forma a legislação brasileira abordou questões cruciais, como a universalização do acesso à educação, a qualidade do ensino, a inclusão de grupos minoritários e a adaptação às mudanças sociais e tecnológicas. Por fim, a pesquisa busca identificar os desafios persistentes que o Direito Educacional brasileiro enfrenta e como esses desafios têm sido enfrentados ao longo do tempo.

O objetivo geral desta pesquisa é traçar um panorama da evolução do Direito Educacional brasileiro, analisando os marcos legais, as políticas educacionais e seus impactos ao longo da história. Pretende-se, assim, proporcionar uma visão abrangente das transformações no campo do Direito Educacional e seu papel na construção do sistema educacional brasileiro atual.

Os objetivos específicos visam analisar os principais marcos legais que moldaram o direito educacional no Brasil e sua influência nas políticas e práticas educacionais, investigar como as mudanças na legislação educacional brasileira abordaram questões como a universalização do acesso à educação, a qualidade do ensino e a inclusão de grupos minoritários e identificar os desafios persistentes enfrentados pelo sistema educacional brasileiro em relação à legislação vigente e avaliar como esses desafios têm sido abordados ao longo do tempo.

Esta pesquisa foi conduzida por meio

de uma abordagem predominantemente bibliográfica. Foi realizada uma revisão sistemática da literatura, envolvendo a análise crítica de textos, documentos oficiais, leis, regulamentos e jurisprudência relacionados ao Direito Educacional brasileiro ao longo das décadas. A análise dos dados coletados será realizada de forma qualitativa, visando a identificação de tendências, mudanças significativas e desafios persistentes.

Essa pesquisa visa lançar luz sobre a evolução do Direito Educacional no Brasil, sua relação com as políticas educacionais e os desafios que ainda persistem no sistema educacional do país.

A história da educação no Brasil

A história da educação no Brasil é um relato complexo e multifacetado, que perpassa diversos períodos e influências culturais. Desde os tempos coloniais até os dias atuais, a educação no país passou por transformações significativas que refletem a evolução da sociedade e das políticas educacionais.

De acordo com Saviani (2021) no período colonial, a educação era predominantemente voltada para a catequese e a formação de clérigos. As primeiras instituições educacionais foram as escolas jesuítas, que desempenharam um papel central na formação religiosa e cultural dos povos nativos. A educação formal estava restrita a uma minoria, com acesso limitado a leitura e escrita.

Com a chegada da Família Real Portuguesa em 1808, durante o período do Brasil Colônia, houve uma abertura para a modernização da educação. A criação da Escola Real, a posterior fundação da Imprensa Régia e a abertura de bibliotecas e instituições de ensino superior representaram avanços significativos.

O século XIX foi marcado pela influência das ideias iluministas e pelo processo de independência do Brasil em 1822. Nesse contexto, foram estabelecidos os primeiros sistemas educacionais, com a criação de escolas públicas e o reconhecimento da importância da educação para a formação cidadã.

No entanto, Souza (2019) explica que a democratização da educação ainda era um desafio, e a escravidão persistia como um obstáculo para a inclusão de negros e negras no sistema educacional. A Lei do Ventre Livre, de 1871, representou um avanço, mas a educação de qualidade continuava acessível apenas a uma elite privilegiada.

De acordo com Veiga et al. (2018) a República, proclamada em 1889, trouxe mudanças na estrutura educacional, com a laicização do ensino e a criação de escolas públicas. A Reforma Francisco Campos, em 1931, consolidou o sistema educacional e estabeleceu a gratuidade do ensino primário. A década de 1960 marcou um período de expansão do ensino superior e a criação de universidades públicas. No entanto, o regime militar, que governou o país de 1964 a 1985, também trouxe censura e repressão nas instituições de ensino.

Após a redemocratização, a Constituição de 1988 reconheceu a educação como um direito fundamental e estabeleceu a obrigatoriedade do ensino fundamental. O Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, traçou metas para a expansão do ensino e a melhoria da qualidade. No entanto, o Brasil ainda enfrenta desafios persistentes, como a desigualdade no acesso à educação, a falta de infraestrutura adequada nas escolas, a formação deficiente de professores e a necessidade de uma educação inclusiva. A história da educação no Brasil é marcada por avanços e retrocessos, refletindo a complexidade dos desafios sociais, culturais e políticos enfrentados ao longo do tempo (ROMANELLI, 2022).

O caminho percorrido até aqui revela a importância de se compreender a história da educação no Brasil para enfrentar os desafios atuais e construir um sistema educacional mais equitativo e de qualidade. A educação continua a ser um pilar fundamental no desenvolvimento do país e na promoção da cidadania, e sua evolução ao longo da história é um testemunho do constante esforço em direção a uma sociedade mais justa e igualitária.

O direito educacional no Brasil

O Direito Educacional no Brasil é um campo que se desenvolveu ao longo de décadas, moldado por uma série de marcos legais que tiveram profundo impacto nas políticas e práticas educacionais do país. A história dessa evolução reflete a complexidade e os desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro, bem como as tentativas de melhorá-lo e torná-lo mais inclusivo e equitativo.

Um dos principais marcos na história do Direito Educacional brasileiro é a Constituição Federal de 1988. Essa Constituição estabeleceu a educação como um direito fundamental de todos os cidadãos e determinou a criação de um sistema educacional que promovesse a igualdade de oportunidades. Ela também definiu a

responsabilidade compartilhada entre a União, os estados e os municípios na oferta da educação, o que influenciou diretamente na descentralização do sistema educacional e na elaboração de políticas educacionais mais adequadas às necessidades locais (RODRIGUES, 2020).

Outro marco importante foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. Essa legislação estabeleceu as diretrizes para a organização do sistema educacional brasileiro, incluindo a definição de currículos, a formação de professores e a gestão escolar. A LDB também introduziu a ideia de avaliação educacional como um instrumento para a melhoria da qualidade do ensino, contribuindo para a criação de sistemas de avaliação e indicadores de desempenho (FRANCO; SCHUTZ, 2020).

Além disso, a LDB de 1996 tratou da questão da inclusão, determinando que as escolas devem garantir o atendimento às necessidades especiais dos alunos, o que influenciou significativamente a criação de políticas de educação inclusiva no Brasil.

No entanto, a história do Direito Educacional no Brasil também é marcada por desafios e contradições. A falta de financiamento adequado, a desigualdade na distribuição de recursos educacionais e as disparidades regionais continuam sendo questões críticas. A Emenda Constitucional 95, aprovada em 2016, limitou os gastos públicos, o que afetou diretamente a área da educação, tornando ainda mais premente o debate sobre a garantia do direito à educação de qualidade (NOVO, 2023).

A trajetória do Direito Educacional no Brasil é, portanto, uma mistura de avanços e retrocessos. Os marcos legais têm desempenhado um papel crucial na definição das políticas e práticas educacionais do país, estabelecendo diretrizes e princípios fundamentais. No entanto, é importante reconhecer que a implementação efetiva dessas políticas ainda é um desafio, principalmente no que se refere à garantia de uma educação de qualidade para todos, independentemente de sua origem social, econômica ou regional (MARINELLI; TAMAOKI,2021).

A evolução do Direito Educacional no Brasil é um reflexo da busca contínua por uma educação mais justa e igualitária. A análise dos marcos legais e sua influência nas políticas e práticas educacionais é essencial para compreender os progressos alcançados e as lacunas que ainda precisam ser preenchidas no sistema educacional brasileiro. Essa análise é um passo fundamental para aprimorar o Direito Educacional e promover uma educação de qualidade e acessível para todos os cidadãos brasileiros.

As mudanças na legislação eduCacional brasileira ao longo de sua história

As mudanças na legislação educacional brasileira ao longo de sua história desempenharam um papel fundamental na abordagem da questão da universalização do acesso à educação. Esse desafio tem sido uma preocupação constante das políticas públicas e dos legisladores, refletindo a busca pelo cumprimento do princípio constitucional que estabelece a educação como um direito fundamental de todos os cidadãos.

A Constituição Federal de 1988 representou um marco significativo nesse processo. Ao estabelecer a educação como um direito de todos e um dever do Estado, ela sinalizou a importância de garantir o acesso universal à educação. Além disso, a Constituição determinou que o ensino fundamental fosse obrigatório e gratuito, consolidando a premissa de que todas as crianças deveriam ter a oportunidade de frequentar a escola (JÚNIOR, 2013).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 também teve um papel relevante na busca pela universalização do acesso à educação. Ela reforçou a obrigatoriedade do ensino fundamental e estabeleceu metas para a expansão da educação infantil e do ensino médio. A LDB reconheceu a importância de estratégias de combate ao analfabetismo e de inclusão de pessoas com deficiência, contribuindo para a ampliação do acesso à educação para grupos historicamente excluídos (RESENDE; SILVA,2016).

Outro avanço importante ocorreu com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em 2006. Esse fundo, que é alimentado por recursos de diversos entes federativos, desempenhou um papel crucial na promoção da equidade no financiamento da educação, direcionando mais recursos para regiões mais carentes e contribuindo para a redução das desigualdades no acesso à educação (MORGAN et al., 2014).

No entanto, apesar desses avanços, desafios persistentes ainda persistem. A universalização do acesso à educação não significa apenas o acesso físico às escolas, mas também a garantia de uma educação de qualidade. Questões como a qualidade do ensino, a infraestrutura das escolas, a formação de professores e a superação de desigualdades regionais continuam a ser obstáculos a serem superados. Além disso, a recente Emenda Constitucional 95, que limitou os gastos públicos, trouxe preocupações sobre a manutenção e a expansão das políticas de educação. A escassez de recursos financeiros pode representar um desafio para a manutenção e a melhoria das condições de acesso e qualidade da educação no Brasil (QUEIROZ; HOUSOME, 2019).

As mudanças na legislação educacional brasileira ao longo do tempo demonstram um compromisso em relação à universalização do acesso à educação. Desde a Constituição de 1988 até a criação do Fundeb, as leis e políticas educacionais têm refletido a importância de assegurar que to-

dos os cidadãos brasileiros tenham a oportunidade de receber uma educação de qualidade.

No entanto, a efetivação desse princípio continua sendo um desafio complexo, que envolve não apenas o acesso físico às escolas, mas também a garantia de uma educação que promova o pleno desenvolvimento dos estudantes e a redução das desigualdades educacionais. Portanto, o debate sobre as políticas educacionais deve continuar buscando soluções que contribuam efetivamente para a universalização do acesso e a melhoria da qualidade da educação no Brasil.

Os desafios atuais do sistema educacional brasileiro

O sistema educacional brasileiro enfrenta desafios persistentes em relação à legislação vigente, os quais têm sido abordados ao longo do tempo de maneira complexa e muitas vezes insuficiente. A legislação educacional, apesar de avanços significativos, não conseguiu eliminar desigualdades e deficiências que ainda afetam a qualidade e o acesso à educação no país.

Um dos principais desafios é a qualidade do ensino. A legislação vigente estabelece diretrizes e padrões para a educação, mas a implementação efetiva e a fiscalização da qualidade do ensino muitas vezes se mostram deficientes. A falta de recursos, a formação inadequada de professores e a infraestrutura precária de muitas escolas são obstáculos persistentes que afetam a qualidade da educação no Brasil (OLIVEIRA, 2011).

A qualidade da educação também é um direito educacional e é uma peça fundamental no quebra-cabeça da construção de uma sociedade mais justa e desenvolvida. A busca pela qualidade na educação ainda é um desafio que permeia as discussões acadêmicas e políticas no país.

Segundo Souza (2019) o arcabouço jurídico-educacional brasileiro é vasto e complexo. Desde a Constituição Federal de 1988, que reconheceu a educação como um direito de todos e um dever do Estado, até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), diversas normativas foram implementadas para orientar a oferta e a gestão da educação. No entanto, a efetiva implementação dessas leis muitas vezes esbarra em desafios como a falta de recursos, a burocracia e a desigualdade regional.

De acordo com Campos (2020) a má qualidade do ensino no Brasil é um problema complexo e multifacetado, resultante de uma combinação de fatores históricos, sociais, econômicos e políticos. A desigualdade socioeconômica é um desafio significativo no Brasil. O acesso desigual a recursos educacionais, como escolas bem equipadas, materiais didáticos e professores qualificados, perpetua disparidades no aprendizado entre diferentes grupos sociais.

Muitas escolas brasileiras enfrentam desafios relacionados à infraestrutura inadequada, falta de laboratórios, bibliotecas e espaços adequados para atividades educacionais. Essa precariedade impacta diretamente a qualidade do ambiente de aprendizado. A qualidade do ensino está intrinsecamente ligada à formação e valorização dos professores. No Brasil, há problemas como baixos salários, condições de trabalho inadequadas e falta de programas eficazes de formação continuada, o que afeta diretamente a qualidade do ensino (SÁVIO, 2018).

O sistema de avaliação e os currículos muitas vezes não estão alinhados com as necessidades reais dos estudantes e do mercado de trabalho. Além disso, as avaliações padronizadas podem criar uma cultura de ensino voltada para a preparação para testes, em detrimento do desenvolvimento de habilidades práticas e críticas. O financiamento inadequado da educação é um problema persistente no Brasil. A falta de investimento adequado afeta a contratação de professores qualificados, a melhoria da infraestrutura escolar e a implementação de tecnologias educacionais, entre outros aspectos (SOUZA; PIMENTA, 2018).

Outro desafio diz respeito à inclusão de grupos historicamente marginalizados. Embora a legislação brasileira preveja a inclusão de pessoas com deficiência e grupos étnicos minoritários, a efetiva implementação dessas políticas nem sempre é garantida. A inclusão demanda não apenas ações afirmativas, mas também uma mudança cultural e estrutural no sistema educacional, o que requer tempo e investimento (CAREGNATO et al., 2019).

As disparidades regionais também representam um desafio significativo. O Brasil é um país vasto e diversos, e as desigualdades educacionais entre regiões urbanas e rurais, bem como entre o Norte e o Sul do país, são evidentes. A legislação tem buscado abordar essas disparidades por meio da descentralização do sistema educacional e do direcionamento de recursos para áreas mais carentes. No entanto, ainda há muito a ser feito para garantir que todos os brasileiros, independentemente de sua localização geográfica, tenham acesso a uma educação de qualidade (BROCH; BRESCHILIARE; BARBOSA-RINALDI, 2020).

A recente Emenda Constitucional 95, que limitou os gastos públicos, trouxe um desafio adicional. A restrição de recursos financeiros para a educação levantou preocupações sobre a manutenção e expansão das políticas educacionais. A falta de investimento adequado pode comprometer os avanços

conquistados nas últimas décadas, tornando mais difícil a superação dos desafios existentes (BENEDITO; FILHO, 2020).

Ao longo do tempo, o Brasil tem implementado diversas políticas e programas para enfrentar esses desafios persistentes. Iniciativas como o Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceram metas ambiciosas para a melhoria da educação, incluindo a ampliação do acesso, a valorização dos profissionais da educação e a garantia da qualidade do ensino. No entanto, a efetividade dessas políticas frequentemente depende da vontade política, da alocação de recursos adequados e da capacidade de coordenação entre os diferentes níveis de governo (CAREGNATO.; OLIVEN, 2017).

O sistema educacional brasileiro continua a enfrentar desafios persistentes em relação à legislação vigente. A legislação estabelece diretrizes importantes, mas a implementação efetiva e a superação dos obstáculos exigem um esforço contínuo e compromisso em todos os níveis do governo e da sociedade. A busca por uma educação de qualidade e equitativa no Brasil é um desafio complexo e de longo prazo, que demanda não apenas aprimoramentos na legislação, mas também a mobilização de recursos, a formação de professores e a conscientização da importância da educação para o desenvolvimento do país.

Políticas de inclusão e combate à evasão escolar no Brasil: um desafio contínuo para a educação

A educação é um direito fundamental e, portanto, deve ser acessível a todos, independentemente de diferenças sociais, econômicas, étnicas ou físicas. Nesse contexto, as políticas de inclusão desempenham um papel crucial na promoção da equidade educacional. Além disso, o combate à evasão escolar é uma medida essencial para assegurar que os benefícios da educação alcancem todos os estratos da sociedade. No Brasil, embora tenham sido feitos avanços, a inclusão e o enfrentamento da evasão escolar continuam a ser desafios significativos (SAGRILO et al., 2016).

As políticas de inclusão visam garantir que todos os estudantes, incluindo aqueles com necessidades especiais, tenham acesso igualitário à educação. A inclusão não se trata apenas de colocar alunos em salas de aula regulares, mas também de adaptar o ambiente escolar para atender às diversas necessidades de aprendizado. O Brasil tem avançado nesse aspecto, com leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que estabelecem diretrizes para a inclusão de alunos com deficiência no sistema educacional (VIEIRA, 2020).

No entanto, a implementação efetiva dessas políticas ainda enfrenta desafios. A falta de estrutura adequada, a formação deficiente de professores para lidar com a diversidade e a escassez de recursos são obstáculos que prejudicam a eficácia das medidas inclusivas. Além disso, a inclusão deve ir além das questões de deficiência, abrangendo também aspectos socioeconômicos e culturais, para assegurar que todos os estudantes se sintam parte integrante do ambiente educacional (RODRIGUES; PEREIRA, 2022).

O combate à evasão escolar é uma batalha paralela na busca por uma educação mais equitativa. Múltiplos fatores contribuem para a evasão, incluindo questões socioeconômicas, falta de interesse, problemas familiares e a inadequação do sistema educacional às necessidades individuais dos estudantes. Programas como o Bolsa Família e a criação de iniciativas de apoio psicossocial nas escolas representam tentativas do governo brasileiro de enfrentar as raízes da evasão escolar (SAGRILO et al., 2016).

Apesar desses esforços, a evasão ainda persiste em muitas regiões do país. É essencial uma abordagem mais integrada, que envolva não apenas o setor educacional, mas também outras áreas, como assistência social e saúde, reconhecendo que a evasão muitas vezes é resultado de problemas que vão além do ambiente escolar (VIEIRA, 2020).

As políticas de inclusão e o combate à evasão escolar são peças fundamentais para construir um sistema educacional verdadeiramente igualitário no Brasil. É imperativo que as políticas sejam não apenas formuladas, mas implementadas de maneira efetiva, abordando as complexas realidades que os estudantes enfrentam. Somente por meio de esforços contínuos e uma abordagem holística será possível transformar a visão de uma educação inclusiva e acessível em uma realidade para todos os brasileiros (RODRIGUES; PEREIRA, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível constatar a relevância do estudo do Direito Educacional no contexto do sistema educacional brasileiro. A análise detalhada dos principais marcos legais que moldaram o Direito Educacional, bem como sua influência nas políticas e práticas educacionais, permite uma compreensão mais profunda das transformações e dos desafios enfrentados ao longo da história.

Fica evidente que a Constituição Federal de 1988 foi um ponto de inflexão na educação brasileira, ao reconhecer a educação como um direito fundamental de todos os cidadãos e estabelecer diretrizes que visam

à universalização do acesso e à promoção da igualdade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 também desempenhou um papel crucial na organização do sistema educacional e

na definição de princípios educacionais fundamentais.

No entanto, os desafios persistem. A qualidade do ensino, a inclusão de grupos historicamente marginalizados, as disparidades regionais e a restrição de recursos financeiros representam obstáculos que requerem atenção contínua. A legislação educacional, embora estabeleça diretrizes importantes, depende da implementação efetiva, do financiamento adequado e do compromisso de todos os níveis de governo e da sociedade.

Neste contexto, a pesquisa revela a importância de políticas que visem à melhoria da qualidade do ensino, à promoção da inclusão e à redução das desigualdades no acesso à educação. Além disso, destaca a necessidade de aprimorar a formação de professores, a infraestrutura das escolas e a gestão educacional.

A Emenda Constitucional 95, que limitou os gastos públicos, representa um desafio adicional que requer uma reflexão sobre como garantir a continuidade das políticas educacionais em um cenário de recursos escassos.

A pesquisa demonstrou a complexidade do sistema educacional e a importância de um compromisso contínuo com a promoção de uma educação de qualidade e acessível para todos. O estudo das leis e regulamentos que regem a educação foi fundamental para avaliar o progresso, identificar desafios e orientar futuras reformas que contribuam para a construção de um sistema educacional mais justo e igualitário no Brasil.

REFERÊNCIAS

BENEDITO, Samiles Vasconcelos Cruz; FILHO, Pedro Julio de Castro. A educação básica cearense em época de pandemia de Coronavírus (COVID-19): perspectivas e desafios no cenário educacional brasileiro. Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, v. 2, n. 3, p. 58-71, 2020.

BROCH, Caroline; BRESCHILIARE, Fabiane Castilho Teixeira; BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra. A expansão da educação superior no Brasil: notas sobre os desafios do trabalho docente. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 25, p. 257-274, 2020.

CAMPOS, Maria Malta. Avaliação da qualidade na educação infantil: impasses e perspectivas no Brasil. Pesquisa e debate em educação, v. 10, n. 1, p. 891-916, 2020.

CAREGNATO, C. E.; OLIVEN, A. Educação superior e políticas de ação afirmativa no Rio Grande do Sul: desigualdades e equidade. Educar em Revista, Curitiba, n. 64, p. 171-187, abr./jun. 2017.

CAREGNATO, Célia Elizabete et al. Desigualdades encadeadas no sistema educacional brasileiro: estratificações entre os níveis médio e superior da educação. Práxis educativa, v. 14, n. 2, p. 469-486, 2019.

FRANCO, Adriana Marques dos Santos Laia; SCHUTZ, Gabriel Eduardo. Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado. Saúde em Debate, v. 43, p. 244-255, 2020.

JÚNIOR, César Rota. um estudo sobre a legislação educacional brasileira. Educação, Sociedade & Culturas, n. 38, p. 169-184, 2013.

MARINELLI, Bianca; TAMAOKI, Fabiana. O direito fundamental à educação de crianças e adolescentes no Brasil. Revista de Constitucionalização do Direito Brasileiro, v. 4, n. 2, p. 154-174, 2021.

MORGAN, Dimas Anaximandro da Rocha et al. As políticas públicas no contexto da educação infantil brasileira. Construção psicopedagógica, v. 22, n. 23, p. 51-58, 2014.

NOVO, Benigno Núñez. Direito à educação. Revista Jurídica Portucalense Law Journal, 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. Educação & Sociedade, v. 32, p. 323337, 2011.

QUEIROZ, Maria Neuza Almeida; HOUSOME, Yassuko. As disciplinas científicas do ensino básico na legislação educacional brasileira nos anos de 1960 e 1970. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), v. 20, 2019.

RESENDE, Tânia de Freitas; SILVA, Gisele Ferreira da. A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação, v. 24, p. 30-58, 2016.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Direito Educacional em tempos de pandemia: normas de caráter temporário. Revista Consultor Jurídico–ConJur, v. 23, 2020.

RODRIGUES, Igor; PEREIRA, Denise. Os impactos da política pública de transporte escolar rural nos índices de evasão escolar: Uma revisão sistemática sobre o Programa Caminho da Escola. Encontro Brasileiro de Administração Pública, 2022.

ROMANELLI, Otaíza. História da edu-

cação no Brasil (1930/1973). Editora Vozes, 2022.

SAGRILO, José Cesar. O programa de prevenção e combate à evasão escolar

(PPCEE) como agente de inclusão educacional: uma análise de resultados (20112014). 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

SAVIANI, Demerval. Aberturas para a história da educação: do debate teóricometodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Autores Associados, 2021.

SAVIO, Donatella. “Promover a partir de dentro”: uma abordagem reflexiva e participativa da avaliação de contextos educativos. Pro–Posições. Campinas, v. 29, n. 2, mai./ago. 2018

SOUZA, Sandra Z.; PIMENTA, Claudia O. Avaliação e gestão da educação in-fantil em municípios brasileiros. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 43, n. 4, out./dez. 2018, p. 1277–1300.

SOUZA, Everton Aparecido Moreira. História da educação no Brasil: o elitismo e a exclusão no ensino. Cadernos da Pedagogia, v. 12, n. 23, 2019.

VEIGA, Cynthia Greive et al. História e historiografia da educação no Brasil. Autêntica, 2018.

VIEIRA, Patrícia Alves. O programa bolsa família como inclusão social e seu impacto na evasão escolar: análise da condicionalidade frequência escolar. Estudos IAT, v. 5, n. 3, p. 217-232, 2020.

RESUMO:

Este artigo explora as metodologias ativas no ensino de Ciências da Natureza, destacando sua relevância e implicações para educadores e pesquisadores. O objetivo geral é analisar o impacto dessas abordagens no engajamento, motivação e desempenho acadêmico dos estudantes. A pesquisa abrangeu uma revisão sistemática da literatura dos últimos 10 anos, com ênfase em estudos empíricos disponíveis em bases de dados em português. Os resultados revelam que abordagens como Aprendizagem Baseada em Problemas, Sala de Aula Invertida, gamificação e Aprendizagem Baseada em Projetos têm potencial para promover experiências de aprendizado mais dinâmicas. Conclui-se que a integração eficaz dessas metodologias requer colaboração entre educadores e pesquisadores, enfatizando o desenvolvimento profissional e a pesquisa aplicada para otimizar os benefícios dessas práticas inovadoras.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Ensino de Ciências da Natureza; Engajamento estudantil; Pesquisa educacional.

ABSTRACT: This article explores active methodologies in teaching Natural Sciences, highlighting their relevance and implications for educators and researchers. The general objective is to analyze the impact of these approaches on student engagement, motivation, and academic performance. The research covered a systematic review of literature from the last 10 years, with an emphasis on empirical studies available in databases in Portuguese. The results reveal that approaches such as Problem-Based Learning, Flipped Classroom, gamification and Project-Based Learning have the potential to promote more dynamic learning experiences. It is concluded that the effective integration of these methodologies requires collaboration between educators and researchers, emphasizing professional development and applied research to optimize the benefits of these innovative practices.

Key-words: Active methodologies; Teaching Natural Sciences; Student engagement; Educational research.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o campo educacional tem testemunhado uma transformação significativa em relação às abordagens pedagógicas. Em especial, o ensino de Ciências da Natureza tem buscado se reinventar diante do desafio de cativar a atenção dos estudantes e promover uma compreensão mais profunda e duradoura dos conceitos científicos.

Nesse contexto, as metodologias ativas têm emergido como uma alternativa promissora, proporcionando um ambiente de aprendizagem dinâmico, participativo e centrado no estudante. Este artigo propõe uma investigação aprofundada sobre o impacto e a eficácia dessas metodologias no ensino de Ciências da Natureza, explorando novas fronteiras educacionais.

O problema de pesquisa que motiva esta investigação reside na necessidade premente de revitalizar o ensino de Ciências da Natureza, superando desafios como a desmotivação dos estudantes e a dificuldade de estabelecer conexões práticas entre os conceitos científicos e a realidade do cotidiano. Diante desse cenário, torna-se crucial explorar as potencialidades das metodologias ativas como ferramentas pedagógicas capazes de engajar os alunos de maneira mais efetiva, estimulando a curiosidade, a autonomia e o pensamento crítico.

A justificativa para esta pesquisa encontra respaldo na convicção pessoal do pesquisador sobre a importância crucial de uma abordagem mais interativa e participativa no ensino de Ciências da Natureza. A constatação de que o aprendizado significativo ocorre quando os estudantes são ativos na construção do conhecimento, aliada à percepção da carência de estudos aprofundados sobre a aplicação específica dessas metodologias nesse contexto, motiva esta pesquisa. Além disso, reconhecemos a relevância dessa investigação para o meio acadêmico, contribuindo com subsídios teóricos e práticos que podem impactar positivamente o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras.

Os objetivos desta pesquisa são conduzir uma análise abrangente do impacto das metodologias ativas no ensino de Ciências da Natureza, proporcionando subsídios para aprimorar práticas pedagógicas. O objetivo geral consiste em avaliar a eficácia dessas metodologias no contexto específico das disciplinas de Ciências da Natureza. Para atingir esse propósito, delineamos três objetivos específicos: (1) identificar as metodologias ativas mais adequadas ao ensino de Ciências da Natureza; (2) avaliar o engajamento e a motivação dos estudantes frente à implementação dessas metodologias; (3) analisar o impacto dessas metodologias no desempenho acadêmico e na compreensão conceitual dos alunos.

Ao longo deste artigo, abordaremos,

de maneira detalhada, os fundamentos teóricos das metodologias ativas, sua aplicabilidade no contexto do ensino de Ciências da Natureza, os resultados de estudos empíricos relevantes e as implicações práticas para educadores e pesquisadores interessados na promoção de práticas pedagógicas mais eficazes e envolventes.

2 IDENTIFICAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS MAIS ADEQUADAS AO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Nos últimos anos, o campo educacional tem sido objeto de uma intensa reflexão sobre práticas pedagógicas inovadoras, visando não apenas transmitir conhecimento, mas também promover uma compreensão profunda e duradoura dos conceitos científicos. No contexto do ensino de Ciências da Natureza, segundo Costa e Venturi (2021), essa busca por métodos mais eficazes tem levado à exploração de metodologias ativas, que se destacam por envolverem ativamente os alunos no processo de aprendizagem. A identificação das metodologias ativas mais adequadas a esse contexto é crucial para otimizar o engajamento dos estudantes e maximizar os resultados educacionais.

A diversidade de metodologias ativas disponíveis requer uma análise criteriosa para determinar quais são as mais apropriadas ao ensino de Ciências da Natureza. Dentre essas abordagens, o Aprendizado Baseado em Problemas (ABP) tem se destacado como uma alternativa promissora. Segundo Barrows e Tamblyn (1980), o ABP envolve a apresentação de problemas complexos que os alunos devem resolver, estimulando o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e promovendo a aplicação prática dos conceitos científicos. Estudos como o de Hmelo-Silver (2004) reforçam a eficácia do ABP ao destacar seu potencial para motivar os alunos e promover uma aprendizagem significativa.

Outra metodologia ativa relevante é a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPr), que enfatiza a realização de projetos práticos que integram teoria e aplicação. Thomas (2000) destaca que essa abordagem favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores, como a análise crítica e a síntese de informações, fundamentais no contexto do ensino de Ciências da Natureza. A ABPr, ao permitir que os alunos explorem questões do mundo real, contribui para uma compreensão mais profunda dos conceitos científicos, conforme apontado por Bell (2010).

A abordagem flipped classroom, ou sala de aula invertida, também tem ganhado destaque. Essa metodologia, tem emergido como uma estratégia inovadora, na qual os estudantes acessam conteúdos prévios em casa, permitindo que o tempo em sala seja dedicado a atividades práticas e discussões. O estudo de Lage et al., (2000) destaca os benefícios da SAI ao proporcionar maior interação entre os alunos e o professor, promovendo uma aprendizagem mais ativa e personalizada. No contexto específico das Ciências da Natureza, essa metodologia pode ser adaptada para explorar experimentos práticos em sala de aula, reforçando a aplicação dos conhecimentos teóricos.

Ademais, a Gamificação tem se mostrado uma abordagem promissora para o ensino de Ciências da Natureza. Ao incorporar elementos de jogos no ambiente educacional, como desafios, recompensas e competições, essa metodologia busca tornar o aprendizado mais envolvente e motivador. Deterding et al., (2011) discutem que a gamificação pode estimular a participação ativa dos alunos, promover a resolução de problemas e contribuir para a retenção do conhecimento.

Diante dessa variedade de abordagens, segundo Costa e Venturini (2021), é fundamental considerar as características específicas do contexto educacional, as necessidades dos alunos e os objetivos de aprendizagem almejados. A escolha das metodologias ativas mais adequadas ao ensino de Ciências da Natureza deve levar em conta a natureza dos conteúdos a serem ensinados, o perfil dos estudantes e as condições estruturais da instituição educacional. Ao fazer essa seleção criteriosa, é possível potencializar os benefícios das metodologias ativas, promovendo uma experiência de aprendizado mais rica e significativa para os alunos.

3 AVALIAÇÃO DO ENGAJAMENTO E MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES NA IMPLEMENTAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS

O engajamento e a motivação dos estudantes, de acordo com Oliveira et al., (2023), são elementos cruciais no contexto educacional, sendo determinantes para o sucesso do processo de aprendizagem. Na implementação de metodologias ativas no ensino de Ciências da Natureza, a avaliação desses aspectos torna-se fundamental para compreender o impacto dessas abordagens na experiência dos alunos. Diversos estudos recentes abordam essa temática, oferecendo insights valiosos sobre os fatores que influenciam o engajamento e a motivação dos estudantes frente a metodologias ativas.

A gamificação, por exemplo, tem se destacado como uma estratégia capaz de promover significativo engajamento e motivação dos estudantes. Deterding et al., (2011) destacam que a introdução de elementos lúdicos, como desafios e recompensas, pode tornar as atividades educacionais

mais atrativas e estimulantes. No contexto do ensino de Ciências da Natureza, a aplicação de jogos educacionais, simulações e competições pode despertar o interesse dos alunos, proporcionando um ambiente mais dinâmico e participativo.

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) também demonstra impacto positivo no engajamento dos estudantes. O trabalho de Hmelo-Silver (2004) destaca que a ABP, ao apresentar desafios complexos e contextualizados, promove uma imersão ativa dos alunos na resolução de problemas, estimulando a curiosidade e a busca por soluções. No ensino de Ciências da Natureza, a aplicação da ABP pode envolver a investigação de fenômenos naturais, incentivando a aplicação prática dos conceitos aprendidos.

Outra abordagem relevante é a Sala de Aula Invertida (SAI), que reorganiza a dinâmica tradicional de ensino. Lage et al., (2000) apontam que a SAI, ao permitir que os alunos acessem conteúdos prévios em casa e dediquem o tempo em sala de aula a atividades práticas e discussões, contribui para um aprendizado mais ativo e participativo. No contexto das Ciências da Natureza, essa metodologia pode envolver a análise prévia de vídeos, leituras ou experimentos, preparando os estudantes para atividades mais exploratórias durante as aulas.

A avaliação do engajamento e motivação dos estudantes na implementação de metodologias ativas também requer a consideração de fatores psicológicos. Deci e Ryan (2000), ao discutirem a Teoria da Autodeterminação, enfatizam a importância da autonomia, competência e relacionamento social na promoção da motivação intrínseca. Ao aplicar metodologias ativas, é essencial criar ambientes que permitam aos alunos tomar decisões, sentir que estão progredindo academicamente e estabelecer conexões sociais significativas.

Por fim, é relevante destacar que a avaliação do engajamento e motivação dos estudantes não se restringe apenas à observação comportamental. Medidas mais subjetivas, como pesquisas de opinião, entrevistas e diários reflexivos, também são ferramentas valiosas para compreender a experiência dos alunos frente às metodologias ativas. A abordagem mista, combinando dados quantitativos e qualitativos, proporciona uma visão mais abrangente e aprofundada do impacto dessas abordagens no envolvimento dos estudantes (BRASIL, 2022).

Em síntese, a avaliação do engajamento e motivação dos estudantes na implementação de metodologias ativas no ensino de Ciências da Natureza é um campo de estudo dinâmico e relevante. As abordagens mencionadas, como a gamificação, a ABP e a SAI, oferecem diferentes perspectivas e estratégias para promover um ambiente de aprendizagem mais estimulante. Ao considerar os aspectos psicológicos da motivação, os educadores podem criar experiências educacionais mais significativas, preparando os alunos para enfrentar os desafios do aprendizado e da aplicação prática dos conhecimentos adquiridos (COSTA; VENTURINI, 2021).

4 IMPACTO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ALUNOS

O impacto das metodologias ativas no desempenho acadêmico dos alunos representa um campo de pesquisa essencial para compreender como essas abordagens influenciam efetivamente o processo de aprendizagem. Diversos estudos recentes como o de Martins et al., (2020) e Marques et al., (2021) têm se debruçado sobre essa temática, buscando evidenciar os efeitos positivos dessas metodologias no desenvolvimento acadêmico dos estudantes.

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) é uma das metodologias ativas que tem sido associada a melhorias no desempenho acadêmico. Hmelo-Silver (2004) destaca que a ABP estimula a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, promovendo uma compreensão mais profunda dos conceitos. A resolução de problemas contextualizados e desafiadores, característica da ABP, proporciona aos alunos a oportunidade de desenvolver habilidades críticas e analíticas que são fundamentais para o sucesso acadêmico.

Outra abordagem que tem demonstrado impacto positivo é a Sala de Aula Invertida (SAI). Lage et al., (2000) apontam que a SAI permite uma utilização mais eficiente do tempo em sala de aula, dedicando-o a atividades práticas e discussões mais aprofundadas. A revisão de literatura realizada por Betihavas et al., (2016) sugere que a SAI pode contribuir para uma melhor assimilação dos conteúdos, uma vez que os alunos chegam às aulas com uma compreensão prévia dos temas, facilitando o aprofundamento durante as atividades presenciais.

A gamificação também tem se destacado como uma estratégia eficaz para melhorar o desempenho acadêmico. Deterding et al., (2011) discutem que a introdução de elementos lúdicos no ambiente educacional pode aumentar a motivação dos alunos e, consequentemente, impactar positivamente nos resultados acadêmicos. A competição saudável, os desafios e as recompensas oferecidas pela gamificação podem criar um ambiente mais estimulante e propício à aprendizagem.

Ademais, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPr) tem se mostrado uma abordagem eficiente para promover a apli-

cação prática dos conhecimentos e, consequentemente, elevar o desempenho acadêmico dos alunos. Thomas (2000) destaca que os projetos proporcionam oportunidades para os alunos integrarem teoria e prática, desenvolvendo habilidades transferíveis e adquirindo um entendimento mais holístico dos conceitos. No contexto das Ciências da Natureza, projetos práticos podem envolver a realização de experimentos, análises de dados e apresentações, fortalecendo a compreensão e o desempenho dos estudantes.

Entretanto, é importante ressaltar que o impacto das metodologias ativas no desempenho acadêmico dos alunos não é uniforme e depende de diversos fatores contextuais. A adaptação das estratégias ao perfil dos estudantes, o suporte institucional e a qualidade da implementação são elementos determinantes para o sucesso dessas abordagens. A revisão sistemática conduzida por Freeman et al., (2014) destaca a importância de uma implementação eficaz das metodologias ativas, salientando que o treinamento adequado dos professores e a integração consistente dessas abordagens ao currículo são fundamentais para maximizar seus benefícios.

Em conclusão, o impacto das metodologias ativas no desempenho acadêmico dos alunos é um tópico relevante e em constante evolução na pesquisa educacional. As evidências destacam a capacidade dessas abordagens, como a ABP, a SAI, a gamificação e a ABPr, de promoverem uma aprendizagem mais significativa e um melhor desempenho dos estudantes. Contudo, é essencial abordar cuidadosamente os desafios e considerar as condições específicas de implementação para otimizar os resultados acadêmicos (MARQUES et a., 2021).

5 ANÁLISE DO ENGAJAMENTO E MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES FRENTE À IMPLEMENTAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS

A análise do engajamento e motivação dos estudantes frente à implementação de metodologias ativas é um ponto crucial na compreensão do impacto dessas abordagens no processo de aprendizagem. Diversos estudos como o de Moraes e Taziri (2019) têm se debruçado sobre essa temática, fornecendo insights valiosos sobre como as metodologias ativas podem influenciar positivamente o envolvimento dos alunos.

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) tem se destacado como uma abordagem que promove significativo engajamento dos estudantes. Hmelo-Silver (2004) destaca que a ABP, ao apresentar desafios complexos e contextualizados, estimula a curiosidade e a participação ativa dos alunos na resolução de problemas. Esse envolvimento ativo não apenas contribui para uma aprendizagem mais significativa, mas também fomenta a motivação intrínseca dos estudantes.

Outra metodologia ativa que tem impactado positivamente o engajamento dos alunos é a Sala de Aula Invertida (SAI). Lage et al., (2000) ressaltam que a SAI permite que os estudantes acessem conteúdos prévios antes das aulas, preparando-se para atividades práticas e discussões mais aprofundadas. Essa abordagem, ao fornecer autonomia aos alunos na gestão de seu próprio aprendizado, está associada a níveis mais elevados de motivação e engajamento.

A gamificação também se destaca como uma estratégia eficaz para promover o engajamento e a motivação dos estudantes. Deterding et al., (2011) argumentam que a introdução de elementos lúdicos, como desafios, recompensas e competições, pode tornar as atividades educacionais mais atrativas e estimulantes. No contexto das Ciências da Natureza, a gamificação pode ser aplicada de maneira a criar experiências de aprendizado envolventes, incentivando os alunos a superarem desafios e a explorarem conceitos de maneira mais dinâmica.

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPr) também contribui significativamente para o engajamento dos estudantes. Thomas (2000) destaca que os projetos práticos, ao envolverem os alunos em atividades contextualizadas e desafiadoras, estimulam o interesse e a participação ativa. A ABPr proporciona aos estudantes a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos na resolução de problemas do mundo real, elevando o nível de engajamento e motivação.

É importante salientar que a análise do engajamento e motivação dos estudantes não se restringe apenas às metodologias em si, mas também à qualidade da interação entre alunos e professores. A abordagem centrada no aluno, que valoriza a participação ativa, o diálogo e a personalização do processo de aprendizagem, é apontada por Deci e Ryan (2000) como essencial para promover a motivação intrínseca. Nesse contexto, a relação entre educadores e estudantes desempenha um papel fundamental na criação de um ambiente propício ao engajamento e à motivação.

De acordo com o estudo de Santos e Castaman (2022), a análise do engajamento e motivação dos estudantes frente à implementação de metodologias ativas é um campo de estudo em expansão, evidenciando a importância dessas abordagens no contexto educacional. A ABP, a SAI, a gamificação e a ABPr têm demonstrado impactos positivos no envolvimento dos alunos, contribuindo para uma aprendizagem mais participativa e significativa. No entanto, é crucial considerar as nuances de implementação, adaptando as estratégias às características específi-

cas dos alunos e do ambiente educacional.

6 IMPLICAÇÕES PRÁTICAS PARA EDUCADORES E PESQUISADORES

As implicações práticas das metodologias ativas para educadores e pesquisadores representam um aspecto crucial na efetiva implementação dessas abordagens no contexto do ensino de Ciências da Natureza. À medida que as práticas pedagógicas evoluem, é essencial considerar como as descobertas e insights gerados pela pesquisa podem ser traduzidos em ações concretas que beneficiem tanto os educadores quanto os pesquisadores envolvidos no campo da educação científica (SANTOS; CASTAMAN, 2022).

Para os educadores, a adoção de metodologias ativas implica uma transformação significativa na abordagem pedagógica. A literatura destaca a importância do desenvolvimento profissional contínuo para capacitar os educadores na implementação eficaz dessas estratégias (FREEMAN et al., 2014). A capacitação não se limita apenas à compreensão teórica das metodologias ativas, mas também à prática, proporcionando oportunidades para os educadores se familiarizarem e se sentirem confortáveis na aplicação dessas abordagens em sala de aula (BISHOP; VERLEGER, 2013).

Além disso, a individualização do ensino é uma implicação prática essencial para educadores. Métodos como a Sala de Aula Invertida (LAGE et al., 2000) exigem uma compreensão profunda das necessidades e características específicas dos alunos, permitindo ajustes e personalizações no processo de aprendizagem. A flexibilidade e a adaptabilidade por parte dos educadores são cruciais para otimizar os benefícios das metodologias ativas.

Para os pesquisadores, as implicações práticas residem na necessidade de investigar continuamente os impactos e eficácia dessas metodologias. A pesquisa aplicada é crucial para fornecer dados concretos sobre o sucesso ou áreas de melhoria na implementação de metodologias ativas. Freeman et al., (2014) destacam a importância da pesquisa empírica na validação e otimização dessas abordagens, proporcionando uma base sólida para futuras práticas educacionais.

A colaboração entre educadores e pesquisadores são outras implicações prática essencial. A coleta de dados em ambientes educacionais reais, aliada à análise crítica e ao feedback constante, é um componente-chave para a melhoria contínua das metodologias ativas (BETIHAVAS et al., 2016). Pesquisadores podem desempenhar um papel vital na facilitação desse processo, promovendo uma parceria colaborativa que visa não apenas a pesquisa acadêmica, mas também a aplicação prática dos resultados.

Além disso, a disseminação eficaz dos resultados da pesquisa é uma implicação prática crucial. Os pesquisadores têm a responsabilidade de comunicar de maneira clara e acessível os achados de suas investigações, proporcionando insights úteis para educadores e outros profissionais da área (THOMAS, 2000). A publicação em revistas especializadas, participação em conferências e a criação de recursos educacionais baseados em evidências são formas eficazes de garantir que as descobertas da pesquisa cheguem aos profissionais do campo.

A formação de comunidades de prática é uma estratégia adicional que pode ser implementada por educadores e pesquisadores para compartilhar conhecimentos e experiências relacionados às metodologias ativas (WENGER et al., 2002). A troca contínua de ideias e a colaboração entre os envolvidos podem levar a uma compreensão mais profunda e contextualizada, beneficiando tanto a aplicação prática quanto o avanço da pesquisa na área.

Em resumo, as implicações práticas das metodologias ativas para educadores e pesquisadores exigem uma abordagem holística e colaborativa. Segundo Moraes e Taziri (2019), o desenvolvimento profissional dos educadores, a pesquisa aplicada, a colaboração entre os envolvidos e a disseminação eficaz dos resultados são elementos essenciais para o sucesso e a sustentabilidade dessas abordagens inovadoras no ensino de Ciências da Natureza. A integração contínua de insights práticos e descobertas de pesquisa promove uma educação mais dinâmica e eficaz.

7 CONCLUSÃO

Em síntese, a exploração das metodologias ativas no ensino de Ciências da Natureza revela um horizonte promissor para a educação contemporânea. As análises abordadas ao longo deste artigo destacam não apenas os benefícios substanciais dessas abordagens, mas também as complexidades inerentes à sua implementação. O reconhecimento da importância do engajamento e motivação dos estudantes, aliado à busca por estratégias que impulsionem o desempenho acadêmico, evidencia a relevância crescente das metodologias ativas na prática educacional.

Ao considerar as distintas metodologias ativas discutidas, como Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), Sala de Aula Invertida (SAI), gamificação e Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPr), percebemos a diversidade de abordagens disponíveis para os educadores. Cada uma dessas estratégias oferece um leque de possibilidades para criar experiências de aprendizado mais di-

nâmicas e alinhadas com as demandas contemporâneas.

Os educadores desempenham um papel fundamental nesse cenário, uma vez que a eficácia das metodologias ativas depende significativamente da sua habilidade em adaptar e personalizar essas abordagens de acordo com as características específicas de seus alunos. A capacitação profissional constante, a colaboração entre pares e a reflexão contínua sobre práticas pedagógicas são essenciais para garantir uma implementação bem-sucedida.

Contudo, a inserção de metodologias ativas no contexto educacional não é isenta de desafios. As implicações práticas para educadores e pesquisadores refletem a necessidade de uma abordagem holística e colaborativa. O desenvolvimento de comunidades de prática, a pesquisa aplicada e a disseminação eficaz dos resultados são elementos cruciais para a sustentabilidade e a evolução dessas práticas inovadoras.

No âmbito da pesquisa, o presente artigo destaca a relevância de investigações contínuas para avaliar o impacto e a eficácia das metodologias ativas. A colaboração estreita entre educadores e pesquisadores, aliada à promoção de estudos empíricos, contribui para o aprimoramento constante dessas abordagens e para a geração de conhecimento valioso para a comunidade acadêmica.

Diante do exposto, é imperativo reconhecer que o caminho para uma implementação bem-sucedida de metodologias ativas no ensino de Ciências da Natureza é dinâmico e exige uma abordagem flexível. O comprometimento com a inovação, aliado ao respeito pelas características individuais dos estudantes, possibilita a criação de ambientes de aprendizado que vão além da mera transmissão de conhecimento, fomentando o desenvolvimento integral dos educandos.

Em última análise, este artigo propõe-se não apenas a apresentar um panorama das metodologias ativas, mas também a estimular reflexões e diálogos que impulsionem a contínua evolução do ensino de Ciências da Natureza. Ao integrar teoria e prática, evidências e experiências, educadores e pesquisadores podem colaborar de maneira proativa para moldar um futuro educacional mais dinâmico, participativo e eficaz para as gerações vindouras.

REFERÊNCIAS

BARROWS, H.S.; TAMBLYN, R.M. Problem-based learning: An approach to medical education. Springer Publishing Company, 1980.

BELL, S. Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. The Clearing House. In. A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, v. 83, n. 2, 2010, p. 39-43.

BETIHAVAS, V. et al. The evidence for 'flipping out': A systematic review of the flipped classroom in nursing education. In. Nurse Education Today, v. 38, 2016, p. 15-21.

BISHOP, J.L., VERLEGER, M.A. The flipped classroom: A survey of the research. In ASEE National Conference Proceedings. 2013.

BRASIL. O uso de metodologias ativas colaborativas e a formação de competências. 2022. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implem entacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/202-o-uso-de-metodologias-ativas--colaborativas-e-a-formacao-de-competencias-2>. Acesso em: 20 dez. 2023.

COSTA, L.V. VENTURINI, T. Metodologias ativas no Ensino de Ciências e Biologia: compreendendo as produções da última década. In. Revista Insignare Scientia, v. 4, n. 6, 2021, p. 417-436.

DECI, E.L., RYAN, R.M. The" what" and" why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. In. Psychological Inquiry, v. 11, n. 4, 2000, p. 227-268.

DETERDING, S. et al. From game design elements to gamefulness: defining gamification. In Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments. 2011, p. 9-15.

FREEMAN, S. et al. Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. In. Proceedings of the National Academy of Sciences, v. 111, p. 23, 2014, p. 8410-8415.

HMELO-SILVER, C.E. Problem-based learning: What and how do students learn? In. Educational Psychology Review, v. 16, n. 3, 2004, p. 35-266.

LAGE, M.J. et al. Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. In. The Journal of Economic Education, v. 31, n. 1, 2000, p. 30-43.

MARQUES, H.R. et al. Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. In. Revista Avaliação, v. 26, n. 3, 2021, p. 718-741.

MARTINS, C. et al. Análise da inserção de metodologias ativas de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In. Revista Educação Pública, v. 20, n. 46, 2020, p. 1-9.

MORAES, V.R.A.; TAZIRI, J. A motivação e o engajamento de aluno em uma atividade na abordagem do ensino de ciências por in-

vestigação. In. Revista Investigação em Ensino de Ciências, v. 24, n. 2, 2019, p. 72-89.

OLIVEIRA, F.S.G. et al. Motivação: um desafio na aplicação das metodologias ativas no ensino superior. In. Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 28, n. 02, 2023, p. 1-19.

SANTOS, D.F.A.; CASTAMAN, A.S. Metodologias ativas: uma breve apresentação conceitual e de seus métodos. In. Revista Linhas, v. 23, n. 51, 2022, p. 334-357.

THOMAS, J.W. A review of research on project-based learning. Autodesk Foundation. 2000.

WENGER, E. Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge. Harvard Business Press. 2002.

AS DIVERSIDADES E AS RELAÇÕES SOCIAIS

LUCIANA RODRIGUES AMATO

Este artigo busca relacionar quatro categorias que estão envolvidas no desenvolvimento humano: escola, socialização, auto - identidade e moralidade. Pretendo mostrar a escola, não como a instituição de ensino que desempenha importantes tarefas técnicas e administrativas, mas como uma instituição que se preocupa com o processo de socialização das crianças e com o desenvolvimento de sua auto - identidade como sujeitos morais. A construção de sujeitos morais se dá na interação e confronto com colegas, professores e outros agentes de socialização na discussão de temas que colocam problemas morais, que levam ao acordo sobre normas e valores que possibilitam a convivência em sociedade. Isso implica raciocinar sobre processos que envolvem sanções normativas, responsabilidade pela tomada de decisão e suas consequências.

Palavras-chave: Desenvolvimento humano, socialização política, Educação, escola, socialização, auto - identidade e moralidade.

INTRODUÇÃO

Nesse artigo procura-se relacionar quatro categorias que estão envolvidas no desenvolvimento humano dos sujeitos: escola, socialização, construção de identidade e moral. A intenção ao realizar essa relação aborda a necessidade de tornar a escola visível, não como aquela instituição de ensino que executa processos administrativos e técnicos, que já são muito importantes, mas, também, como leitor que, a partir de sua claro ou não, trata da socialização e construção de sentidos de identidade tendentes à configuração de sujeitos morais que se tornam tais na interação e no confronto contínuo com seus pares, seus professores e outros agentes de socialização, em torno de temas conflitantes considerados como problemas morais.

Trata-se, portanto, de ver a escola como uma instituição de ensino que tem a responsabilidade ética, política e moral de se tornar um cenário de formação e

socialização em que, como tal, circulam múltiplos significados, ocorrem aprendizagens variadas, abre-se a opção à negociação da diferença e da convivência se funda como expressão de autonomia, liberdade e dignidade humana.

O texto proporá três reflexões: a primeira delas enfatizará a escola como cenário de formação e socialização, como portadora de significados construídos através da história, interação e negociação contínua da diferença levantada por aqueles que foram e são seus interlocutores, seus atores e beneficiários em seu processo de formação e socialização. Na segunda, será estabelecida a relação entre escola e construção da identidade: um olhar a partir da interpretação, que, segundo Habermas (1983), implica no desenvolvimento da competência comunicativa, pois por meio dela os sujeitos conseguem se constituir, em primeiro lugar, como seres únicos em seus modos de ser, sentir e habitar o mundo e, em segundo lugar, como seres incluídos em coletivos, cujo objetivo é alcançar a coesão adequada através da construção conjunta de sensos comuns de identidade. Em outras palavras, trata-se de ver na escola como os sujeitos se tornam diferentes individualmente e incluídos no coletivo.

Na última parte, a mais abrangente de todo o documento, uma vez que é para onde irá convergir a relação entre formação, socialização, moralidade e cidadania, mostrar-se-á como a escola, ao ler o seu compromisso ético-moral e político, responde aos a formação do cidadão a partir de uma questão moral, ou seja, pela estruturação de um pensamento autônomo que permita aos sujeitos viver seus direitos e assumir seus deveres com responsabilidade.

A ESCOLA: CENÁRIO DE FORMAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO

Constituir a escola como cenário de formação e socialização conota dois tipos de reflexões: a primeira delas refere-se à configuração dos elementos pedagógicos, metodológicos e estruturais conducentes à orientação dos processos de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, a escola deve envolver o objeto educacional da formação, que por sua natureza, segundo Perkins (2001, p. 18), suscita fundamentalmente três objetivos: retenção, compreensão e uso ativo do conhecimento. A expressão que engloba esses três objetivos, segundo o mesmo autor, é gerar conhecimento, sua finalidade é ser um conhecimento que não é cumulativo, mas atuado, através do qual a vida das pessoas é enriquecida e ajudada a compreender o mundo e a se desenvolver. Trata-se, então, de desenvolver a mente dos alunos, de ensiná-los a viver, de aprender não só com os livros, mas com a vida, de produzir mudanças mentais orientadas para que cada um aprenda por si mesmo (Krishnamurti, citado por Colom e Melich, 1997). É uma intenção formativa que se esforça para tornar significativo o aprendido e transformar a ação

humana, que delineia uma escola que por si mesma propõe uma compreensão do mundo, de suas relações e das estruturas mais adequadas para viver humanamente.

Na escola, ocorrem trocas humanas intencionais para aprender novos conhecimentos, desenvolver habilidades cognitivas, socioafetivas, comunicativas, etc. e à construção da identidade dos sujeitos como indivíduos e da escola como comunidade que convoca e gera adesão. Para que essas trocas ocorram, devemos supor um cenário. Brunner (1997) chama-a de subcomunidade em interação, ideia que podemos equiparar a um conceito de escola, pois pelo menos, segundo este autor, supõe um professor e um aprendiz; se não um professor de carne e osso, se um vigário (um livro, um filme ou um computador interativo).

A subcomunidade é o lugar onde, entre outras coisas, os aprendizes ajudam uns aos outros a aprender, cada um de acordo com suas habilidades; e para isso não é necessário excluir a presença de alguém cumprindo o papel de professor, basta que ele não desempenhe o papel de monopólio, que os aprendizes se ajudem na apropriação e significado do conhecimento (Bruner 1997, p.39).

É por meio da interação com os outros que os sujeitos em formação examinam, conhecem e vivenciam a cultura, desenvolvem visões de mundo, estabelecem diversos tipos de relações e acessam suas lógicas. Interação implica intersubjetividade, que, segundo Colwyn, citado por Bruner (1997), é uma capacidade humana de compreender a mente dos outros, seja por meio da linguagem, gesto ou outros meios. Não são as palavras que tornam isso possível, mas nossa capacidade de compreender o papel dos contextos em que ocorrem palavras, atos e gestos.

A segunda reflexão que se conota na estruturação da escola como cenário de formação e socialização, é aquela que procura responder à questão sobre o tipo de relações que constituem um espaço propício à interação, negociação e objetivação de novos conteúdos. A escola como espaço de socialização deve configurar-se como um local propício para que os sujeitos que a frequentam sintam-se incluídos e motivados a serem eles mesmos. Deve continuar a ser pensada em torno dos possíveis sujeitos que sob um critério humano são educáveis, sujeitos que, segundo Zambrano (2000), são portadores de expressões itinerantes, são seres que em sua inacabamento transitam por múltiplos lugares simbólicos; um desses lugares é justamente o do conhecimento. Cada sujeito educável é uma experiência singular, única e irrepetível, que busca ocupar um lugar em determinado lugar. A escola é o lugar do sujeito educável, especialmente porque nela se projetam as ações formativas necessárias ao seu desenvolvimento e socialização. A escola assim concebida seria como uma daquelas associações que se situam além da família e que, segundo Durkheim, deveriam ser revitalizadas (Fanfani 1994, p. 113) e a socialização constituiria o objetivo final do processo escolar. Embora a socialização também tenha seu lugar fora da ação escolar, na escola ela se torna uma prioridade, principalmente quando as sociedades humanas estão imersas em um mundo onde a informação é um dos referentes imediatos de toda sociabilidade (Zambrano, 2000).

Nos termos de Durkheim (1976), a escola é um lugar onde, além de preparar os indivíduos para fazerem parte da sociedade que os acolheu, os responsabiliza por sua conservação e transformação. Essa transformação deve ser evidenciada na estruturação de novas práticas culturais de reconhecimento do outro, na construção de argumentos coletivos pela inclusão da diferença e na constituição de marcos comuns para viver a equidade. Educar nessa perspectiva é introduzir as novas gerações nos padrões culturais da sociedade e prepará-las para sua recreação.

Dessa forma, a escola não apenas socializa e educa para a conexão dos sujeitos às redes de significados sociais, mas, ao mesmo tempo, os ajuda a se envolver na construção de novos padrões culturais por meio dos quais mobilizam suas práticas de relacionamento, seus sentidos avaliativos, seus sentimentos e formas de pensar.

A escola e a família assinam um pacto em que a primeira se compromete firmemente a dotar a sociedade de um indivíduo competente e profissionalmente capaz, um sujeito que respeite os valores e tradições da comunidade a que pertence, um indivíduo autónomo, responsável e com capacidade de modificar o que existe ou de legitimar a ordem estabelecida com base em critérios éticos, morais e políticos claros. Para cumprir essa função, a escola torna-se um lugar de vida, de leitura reflexiva contínua do que se passa no espaço vital dos indivíduos e se suas interações configuram um cotidiano de respeito, negociação, inclusão.

Na escola, ocorrem as expressões mais duras da existência e os momentos mais transcendentais para os indivíduos (Zambrano, 2000), portanto, a escola deve ser um universal da cultura, um referente onipresente e necessário que define a inclusão do homem na sociedade, o que significa que transcende seus limites geográficos e temporais, é um subproduto da urbanização do mundo, da consolidação da linguagem escrita, do desenvolvimento do conhecimento e da previsão em todas as matérias para garantir a continuidade da sociedade no quadro do princípio da descontinuidade geracional.

A combinação dessas duas reflexões

(a escola como cenário de formação e socialização) articula as intenções pedagógicas e educativas da escola, cuja finalidade, além de ler os desafios de um contexto, deve especificar um tipo de institucionalidade, normatividade, administração, interação e avaliação sobre a qual construir sua missão. Assim, o que se ensina, os conteúdos culturais circulantes, o tipo de regras de convivência em construção, as interações em jogo e a estrutura organizacional existente, devem ser concebidos como elementos em constante mudança que orientam e determinam o trabalho educativo. É, então, ver a escola como um cenário de circulação de significados, de fluxo contínuo de conteúdos curriculares destinados ao desenvolvimento de competências.

A escola será, assim, o espaço de troca, de confronto contínuo entre o que se ensina e o que se aprende, de construção conjunta de práticas culturais de reconhecimento de subjetividades; será o palco em que a responsabilidade educativa se transfigurará em ato, em prática, em modo particular de ler as necessidades da comunidade educativa. Será o ambiente natural de interação e constituição de significados culturais, sociais e pedagógicos que convocam os sujeitos a viver sob o pressuposto da dignidade humana, do respeito à diferença e da justiça social.

ESCOLA E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE

A escola na sua ação formativa e socializadora deve responder aos desafios atuais da necessidade de construção de uma sociedade plural, democrática, inclusiva e equitativa; nos termos de Bárcena e Melich (1997), uma escola que concebe sua prática educativa como um evento ético que, superando os arcabouços conceituais que pretendem deixá-la sob o domínio do mero planejamento tecnológico, onde só contam as conquistas e resultados objetivos educacionais mensuráveis de curto prazo, que se espera que os alunos alcancem após um período de tempo, também focalizam sua reflexão sobre o ser humano que educam, sua história, suas relações vitais, seu aqui, seu agora e suas circunstâncias, ou seja, digamos, uma escola que a partir de seu trabalho pedagógico lê as necessidades humanas necessárias para viver a equidade, inclusão e reconhecimento da diferença, condições necessárias para a configuração de uma sociedade democrática.

Educar, nesse contexto, constitui, segundo Barcena e Melich, um processo de acolhimento hospitaleiro dos recém-chegados, uma prática ética interessada na formação da identidade dos sujeitos a partir de uma relação educativa em que o rosto do outro irrompe para além do contrato.

A missão da escola no marco desse princípio deve ser pensada a partir de uma educação para a ação e não de uma educação para a fabricação, pois neste último o objetivo de formar o outro seria torná-lo um sujeito competente para o desempenho da função a que se destina, tornando a estruturação do ato educativo um processo coercitivo, preditivo, acabado, ou seja, um prática educativa reducionista e instrumental, na medida em que projeta um processo educativo delimitado em um espaço de tempo específico e predeterminado desde o início; nestas condições não há tempo para a criação, o imprevisível e a continuidade do processo de formação.

Na construção da identidade, os sujeitos conseguem elaborar os sentidos da existência que mobilizaram sua história e mediaram suas ações para a configuração de um modo particular de habitar, sentir, viver e pensar o mundo da vida. Da mesma forma, na construção da identidade, o indivíduo configura formas legítimas de conviver e organizar o mundo vital para restabelecê-lo, se assim o desejar, como espaço de qualidade de vida, espaço vital de relação e interação contínua, espaço de vida a diferença e o reconhecimento.

No mundo da vida, são tecidos os diversos significados que dão conteúdo às atitudes, valores, normas e diversas formas de interação. Nela, delimita-se o espaço do individual e do coletivo, o que demanda a emergência de um sujeito que se faz na interação com seu mundo e que pela linguagem passou e está objetivando novas formas de habitá-lo, ou seja, novos conteúdos para ler a interação e justificar a construção de um espaço vital que reivindica a humanidade no reconhecimento de si e do outro como um todo legítimo e significativo Habermas (1983) encontra no desenvolvimento de si uma opção que lhe permite falar com maior clareza do que significa a construção da identidade, pois conota a estruturação do sujeito a partir do desenvolvimento de sua capacidade linguística.

A ontogênese do ego pode ser analisada sob os três aspectos da capacidade de conhecimento, linguagem e ação. É possível redirecionar esses três aspectos do desenvolvimento cognitivo, linguístico e interativo para uma ideia unificadora do desenvolvimento do ego, o eu se forma em um sistema de delimitações. A subjetividade da natureza interior é delimitada contra a objetividade de uma natureza exterior perceptível, contra a normatividade da sociedade e contra a intersubjetividade da linguagem. (p. 14).

Parece que a construção de um processo em que o sujeito se torna idêntico e diferente ao mesmo tempo é articulada e determinada por sua estrutura mental. Aqui Habermas está falando sobre uma identidade racional. Por isso, para ele é tão im-

portante destacar na configuração de uma biografia humana sua possibilidade de interpretar a si mesma e interpretar a realidade que a enquadra. Somente a partir dessa compreensão se pode compreender por que a identidade é um processo que visa configurar um sujeito autônomo.

É possível inferir da explicação habermasiana da identidade outro componente relacionado à capacidade de perceber aquele mundo exterior. Isso indicaria que a construção da identidade pode ser lida como uma possibilidade que o sujeito tem de perceber e representar em sua estrutura interna a estrutura do mundo objetivo, que se configura na linguagem e permite que a interação delimite claramente o subjetivo.

A construção da identidade é referenciada em um processo de tomada de consciência de si e do mundo externo, que convoca e enquadra essa compreensão em que o sujeito toma consciência de si mesmo e, portanto, tem atitudes que lhe permitem confrontar seu espaço vital.

A ESCOLA E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO MORAL

O sujeito moral se constitui como tal na interação contínua com os outros, na discussão constante dos marcos valorativos, normativos e princípios morais que mediam a convivência, e na conformação de um espaço democrático que permite o confronto dos diferentes argumentos, atitudes e sentimentos assumidos por cada um dos envolvidos, como justificativas e formas de pensar e agir moralmente.

A questão da educação moral deve ser pensada a partir de duas dimensões, uma primeira mais voltada para o desenvolvimento de estruturas mentais que permitam configurar o julgamento e a argumentação moral e, uma segunda, centrada nos diferentes elementos administrativos, curriculares, pedagógicos e didáticas que compõem o ambiente escolar necessário para dar curso ao referido processo. A conjugação destas duas dimensões proporciona uma perspectiva de natureza institucional, real e específica, exigida para responder à questão da educação para a cidadania de rapazes, raparigas, jovens, professores e outros adultos; que, a meu ver, tem a sua génese, como já se insinuou, na articulação destas duas dimensões e não apenas numa questão de direitos, como aparentemente temos vindo a apresentar.

Nas palavras de Peters (1984), o acima teria a ver com o que normalmente se espera que uma pessoa seja capaz de escolher, de modo que ela seja dissuadida pela ideia das consequências de suas ações, que não seja compulsivo, nem conformista ou oportunista de vontade fraca, que não veja a autonomia como um ideal deve ser de educação moral, mas como uma construção contínua de critérios autorreguladores da liberdade humana.

Nesse sentido, a escola destinada à formação cidadã, deve fazer uma leitura atenta de seu contexto e a partir dele estruturar um desenho curricular que integre os princípios e fundamentos da educação cidadã, suas estratégias pedagógicas, didáticas e metodológicas, seus planos de estudo e suas estratégias de verificação, dando-lhes substância na concretização de um manual de convivência e de um governo democraticamente construído. Se esse processo for bem feito, estaria mostrando na escola um espaço autêntico de participação e formação cidadã.

O que foi expresso anteriormente supõe pensar a escola não apenas a partir de um novo conteúdo baseado em direitos e deveres, participação, formação política, ética e moral que configuram uma intenção e um dever ser, mas também, e ao mesmo tempo, a concretização de mecanismos institucionais, organizacionais e relacionais de proteção, vivência, enfrentamento e discussão dos direitos que meninas, meninos, jovens e adultos têm, e dos deveres que todos devem assumir responsavelmente pela criação de seu próprio espaço democrático de convivência, aprendizagem e socialização. Assim, não só se ensinaria a cidadania, mas, e isso é o mais importante, se viveria a cidadania, cuja expressão, na escola, é a criação de um cenário democrático de reconhecimento, inclusão, vivência da equidade,

Garza (1995), citando Habermas (1990), afirma que, para atingir o ideal de uma sociedade racional e democrática, são necessárias instituições de ensino que preparem e formem sujeitos no modelo da ação comunicativa. Encontra neste paradigma habermasiano os ingredientes adequados na configuração da missão e da responsabilidade social da escola. Assim, este último deverá ser instituído como um centro educativo para a formação de profissionais qualificados e críticos, ou seja, será um cenário que, além de se preocupar em formar seres competentes em seus saberes específicos, fomenta neles uma disposição especial e sensibilidade para a transformação do contexto social em que habitam. Pode-se afirmar que nessa dupla conotação educacional, a escola se responsabiliza por si e por seus alunos pela moral,

Para alcançar essa transformação, a escola deve interpretar, desenvolver e transmitir a cultura da sociedade, definindo claramente quais devem ser os objetivos e meios socialmente legítimos que tornam o ato educativo pertinente e relevante (Apple, 1997).

Outro elemento que compromete a

escola e a torna responsável pela construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva tem a ver com o tipo e a qualidade do conhecimento que nela circula, proveniente das ciências, das artes, das tecnologias, das tradições e dá origem a várias explicações, enunciados de leis, previsões, entendimentos e críticas dos fenômenos, a ponto de influenciar a transformação da cultura e a consequente melhoria da qualidade de vida dos sujeitos, configurando uma perspectiva de currículo, pedagogia, educação, metodologia e competência. Todos esses elementos têm a ver com aqueles postulados educacionais que concebem a escola como uma instituição que nunca pode ser considerada culturalmente autônoma.

A leitura, interpretação e implementação dos desafios acima referidos devem materializar-se na escola através de um ato educativo que entrelaça os vários atores, os múltiplos processos e os diferentes cenários, integrando-os numa intenção pedagógica derivada de uma leitura justa dos fatos. Promove a formação do cidadão. Uma intenção pedagógica adequada ao cumprimento dessa condição será definida pelo desenvolvimento de capacidades cognitivas, linguísticas e interativas que, segundo Habermas (1983, p. 14), permitiriam às pessoas delimitar suas subjetividades contra a objetividade de uma natureza específica o exterior perceptível, a normatividade da sociedade e a intersubjetividade da linguagem, isso equivale a um ato mental de interpretação e desvendamento das relações entre o subjetivo.

Levando em conta as abordagens anteriores, faz sentido propor a formação e socialização cidadã, pois nesse intuito a escola se compromete a direcionar os processos pedagógicos para o desenvolvimento de competências afetivas, cognitivas, comunicativas, éticas, morais, políticas, entre outras, que contribuem para a constituição de um sujeito que traz consigo uma biografia, está presente em um tempo e espaço específicos como parte da realidade, levanta perspectivas, toma decisões múltiplas, constrói história, convive, faz escola, ou seja, um sujeito que se constitui como tal, em primeiro lugar, no reconhecimento do que é e na visibilidade de sua subjetividade manifesta em seus valores, conceitos, sentimentos e atitudes, em segundo lugar, na identificação inclusiva da presença de outras subjetividades, a partir das quais ele faz uma leitura compreensiva do que é diferente dele e, consequentemente, torna visíveis outros sujeitos que colocam, como ele, suas próprias biografias, histórias, certezas, decisões, valores, sentimentos, formas de convivência, escolas subjetivadas e desejos profundos de serem reconhecidos em suas expressões e diferenças, em terceiro lugar, na distinção crítica dos quadros culturais, ideológicos e sociais reconhecidos como princípios e potenciadores do desenvolvimento pessoal e social, em quarto lugar, e por último, na obrigação de negociar responsavelmente o que é diferente da explicação dos valores morais e políticos mínimos que fundamentam a argumentação e justificação da ação moral, ética e política de convivência adequada, o que significa colocar-se na situação do outro, assumir seu papel, ver a situação com seus olhos e conviver com ele. Essa visão de convivência conota sentimentos, argumentos e experiências que de alguma forma nos permitem compreender a solidariedade, expressão fundamental da cooperação e da manutenção de boas relações (Aebli, 1991).

Os significados simbólicos abrangem diversos significados, múltiplas formas de interação, diferentes níveis de resposta, vários tipos de argumentação e sistemas heterogêneos de organização e regulação; todas configuram uma estrutura que permite as operações de pensamento, elaboração cognitiva de experiências e ação instrumental, a emissão de frases fonética e gramaticalmente corretas, interações e regulação consensual dos conflitos de ação (Habermas, 1983).

Quando falamos do simbólico, nos referimos aos processos culturais através dos quais significados particulares são associados a determinados significantes. O símbolo é entendido como qualquer coisa que sirva de veículo para uma concepção. Símbolo é qualquer coisa que, na ausência de uma presença factual, é usado para organizar significativamente os eventos entre os quais os homens vivem, a fim de orientar sua experiência. Ao nomear a escola não é necessário tê-la à sua frente, porque a ela, como símbolo, estão ligados um conjunto de significados socialmente sancionados.

A escola não é suscetível a qualquer significado, mas representa o lugar privilegiado para ensinar, aprender e socializar.

A escola como todos os significantes não está completamente sujeita ao conteúdo que deveria expressar. Embora o simbolismo não seja totalmente livre, mas se apegue à história, ele não está ancorado a um significado homogêneo. (Duschatzky, 1999, p. 21).

Só uma escola que transponha o princípio da equidade, na sua própria prática, todos aqueles significados simbólicos, construir-se-á como um cenário democrático onde seja possível o respeito aos diferentes estilos de aprendizagem, a diversidade de expressões e o aparecimento de múltiplas identidades, mas para que isso aconteça, deve operar um critério unificador, que, a meu ver, é a questão do moral, do ético e do político, e não apenas a questão das normas desprovidas de seu conteúdo valorativo e moral; cair neste último tipo de questão representaria a morte do espírito do princípio moral que por excelência conota a normatividade e reduziria a discussão sobre a

convivência ao que já estava estabelecido como um código invariável, como um livro de receitas. Em termos práticos, seria negar a possibilidade de deliberação e cair na exclusão do outro, enquanto a possibilidade de que ele tenha de contrariar e justificar suas ações é negada.

Outro elemento importante para se pensar a formação e socialização cidadã tem a ver com a consolidação da participação como atividade que dinamiza os sujeitos na deliberação e no diálogo ativo com o outro (normativo) para a exigência de direitos, especificação de deveres, tomada de decisão. Para que a participação deixe de ser uma simples intenção e se torne uma ação, e a educação para a cidadania deixe de ser um conteúdo curricular que se ensina, é preciso que a escola estimule uma série de processos e estabeleça espaços para a construção conjunta das normas, valores e princípios da convivência escolar

O exercício da participação implica um pensamento autônomo, que, por sua vez, implica o reconhecimento da capacidade dos sujeitos de pensar por si mesmos, de agir ao mesmo tempo de forma concertada e coletiva e de assumir responsavelmente as consequências de seus atos, isto é, de fazer um reconhecimento explícito dos direitos que possui e que outros possuem e de assumir responsavelmente os deveres que o envolvem como responsável direto pela convivência; assim, o cumprimento do dever de cada um é uma exigência do direito de todos.

O exercício da cidadania participativa e deliberativa na tomada de decisões numa perspectiva (a partir) de direitos e deveres, supõe o desenvolvimento de competências no saber fazer e saber comunicar; atitudes de equidade, aceitação ativa do diferente e enfrentamento contínuo de comportamentos injustos, alguns valores e princípios, respeito ativo, solidariedade e justiça, pois configuram um tipo de sujeito livre, crítico, responsável e disposto. Essas competências, atitudes, valores e sentimentos podem ser melhor lidos a partir de uma reflexão sobre as dimensões do humano que vale a pena enunciar e aprofundar, na medida em que definem o conteúdo teórico sobre o qual nortear os processos de formação e qualificação das práticas cidadãs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se aprofundar na nomeação que se faz à escola como instituição corresponsável pela sustentação da estrutura social, na medida em que há um sistema variado de relações, práticas, discursos e saberes, sugestivos de sentidos que, analisados e reinterpretados, eles mediam as relações entre as pessoas e entre elas e suas ideologias, seus regulamentos, seus princípios e seus valores

Buscou-se ver a escola em uma dupla dimensão, como campo de possibilidade e desenvolvimento da mente humana (prescrição educacional) e como terreno propício em que a experiência educativa e o uso que os sujeitos fazem dela, identificar e reestruturar o tipo de instituição necessária para que a aprendizagem seja significativa e os elementos de ordem cultural que configuram, na relação escola-sujeito, sentidos de identidade e a construção de novas subjetividades significadas em quadros axiológicos de natureza moral, ética e política, que contribuam para a construção de um sujeito autônomo e com capacidade para exercer sua cidadania.

Em suma, sugeriu-se pensar uma escola que se configura a partir das diferentes perspectivas que os autores e atores têm dela; uma escola que se mostra como horizonte e modelo de negociação e interação; uma escola que se constrói no cotidiano; uma escola dinâmica, flexível e aberta à mudança, uma escola que ganha vida na leitura contínua da diferença, na vivência da equidade e do respeito ativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEBLI, H. Fatores pedagógicos que favorecem a aprendizagem autônoma. Madrid: Edições Narcea SA. 1991.

ALVARADO, SV e OSPINA, HF. Manual de multiplicadores. Projeto Construtores da Paz. Manizales. Material multicopiado para circulação interna no CINDE. 2000. APPLE, MW. Teoria crítica e educação. Argentina: Editora Criança e Davila. 1997. BARCENA, F. E MELICH, JC. A educação como um evento ético. Natalidad, narração e hospitalidade. Barcelona: Paidos. 1997.

BRUNER, J. Educação, porta da cultura. Madri: espectador. 1997.

COLOM, AJ E MELICH, JC. Depois da modernidade. Novas filosofias de educação. Barcelona: Paidos. 1997.

CURTAIN, A. Cidadãos do mundo, para uma teoria da cidadania. Madrid:

Editorial Alianza AS. 1997.

DUSCHATZKY, S. A escola como fronteira. Reflexões sobre a experiência escolar de jovens de setores populares. Buenos Aires: Paidos. 1999.

FANFANI, ET. Escola e socialização. In: Elichiry, NM A criança e a escola:

reflexões sobre o óbvio. Buenos Aires: Nova visão. 1994.

DURKHEIM, E. Educação como sociali-

zação. Salamanca: Edições Siga-me. 1976.

GONZALEZ, C. Criatividade e educação. Módulo de Desenvolvimento Humano,

Programa de Mestrado em Pedagogias Ativas e Desenvolvimento

Humano. Manizales: CINDE - Universidade de Manizales. 1999.

HABERMAS, J. Teoria da Ação Comunicativa Volume I e II. Buenos Aires:

Touro. 1999.

_____. A reconstrução do materialismo histórico. Madri: Touro. 1983.

_____. Consciência moral e ação comunicativa. Madrid: Edições Península. 1994.

HOLES, G. Ética para os cidadãos. In: Anais III Fórum Nacional de Ética Cidadã. Manizales: Editora Triumph. 1996.

JEAN, P. O julgamento moral da criança. Barcelona: Martínez Roca AS. 1987.

KANT, I. A Metafísica da Moral. Barcelona: Altaia. 1993.

KOHLBERG, L. Psicologia do Desenvolvimento Moral. Bilbao: Biblioteca de Psicologia, Desclee de Brouwer. 1992.

OCAMPO, E. Desenvolvimento afetivo. Módulo 4. Programa de Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano. Manizales: CINDE-Universidade de Manizales. 2001.

PERKINS, D. A escola inteligente. Do treinamento da memória à educação da mente. Espanha: Gedisa. 2001.

PETERS, RS. Desenvolvimento moral e educação moral. México: Fundo de Cultura Econômica. 1984.

REYNOLDS, D., BOLLEN, R. E AL. Escolas eficazes: chaves para melhorar o ensino. Espanha: Sala XXI Santillana. 1997.

ZAMBRANO, A. O olhar do sujeito educável. Pedagogia e a questão do outro. Santiago de Cali: Fundação para a Filosofia na Colômbia. 2000.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS NO UNIVERSO INFANTIL

LUCICLEIDE PESSOA ALVES

RESUMO

Esse artigo pretende buscar reflexões acerca da importância dos jogos e das brincadeiras no Universo Infantil. O brincar é realmente uma parte importante do desenvolvimento infantil. É uma grande parte do que faz as crianças, bem, crianças! A importância de brincar realmente reside em como isso contribui para o crescimento da criança. A palavra "crescimento" não se refere necessariamente ao crescimento físico. Em vez disso, trata-se de melhoria cognitiva, emocional e social da criança. Portanto, o papel e a importância da brincadeira no desenvolvimento infantil são, na verdade, ajudar a criança crescer em muitas áreas diferentes. O tempo de brincar pode fazer muito mais pelas crianças do que se imagina. A escola também oferece às crianças a chance de experimentar os benefícios de brincar e crescer com os colegas.

Palavras-Chave: Cognitiva; Crescimento; Emocional; Social.

INTRODUÇÃO

Não se deve enxergar os jogos apenas como uma forma de competição, mas sim ter um olhar sobre uma forma de aprender brincando.

Segundo MATTOS (2011p.386): “O jogo é uma atividade que se desenvolve com regras que permitem indicar um vencedor”. Para Kishimoto (2010 p.01):

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, solucionar problemas e criar.

Segundo Vygotsky (1989 p.113.), “a criança faz o que ela mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer”.

As brincadeiras e jogos infantis são elementos indispensáveis para a formação da criança. “É por meio do lúdico que ela vai incorporando certos valores à sua personalidade e ampliando o seu conhecimento de mundo”. (SOLER, 2006)

Piaget (1978), diz que “a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa”.

Dentro do brincar, os jogos têm a função de socializar, dar um enfoque nas regras e desenvolver habilidades, pois todo o jogo implica em um ato de brincar. E na sua execução o professor pode explorar aspectos e atividades de forma a criar um ambiente de aprendizagem rico e espontâneo.

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.

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 contém 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 tornam 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.

A 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 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 onde 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 se deu 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.

A HISTÓRIA DOS JOGOS PEDAGÓGICOS

Ao longo da história, vários estudos se mostraram eficientes no âmbito da coesão entre o lúdico e o processo ensino aprendizagem.

Do ponto de vista histórico, a análise a respeito dos jogos pedagógicos 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 permitem compreender melhor o cotidiano infantil.

Ao longo dos anos podemos comprovar que a utilização de procedimentos metodológicos que envolvem brincadeiras, jogos e brinquedos tende a contribuir com mais facilidade para o processo de ensino e aprendizagem da criança na formação de atitudes como: cooperação; socialização; respeito mútuo; interação; lideranças, criatividade, personalidade e autonomia, que favorecem a construção do conhecimento do educando. (SANTOS, 2012, p.32)

A utilização dos jogos em sala de aula tornou-se, por muito tempo, sem significado e sem importância, chegando a ser desvalorizada e desconsiderada como um recurso pedagógico que favorece a aprendizagem.

O educador alemão Froebel (1782-1852), foi pioneiro na introdução à brincadeira no cotidiano escolar infantil, fundando a escola infantil destinada aos menores de oito anos e, posicionando uma proposta educacional que dava ênfase à liberdade da criança.

O pensamento da criança é muito intuitivo, egocêntrico e subjetivo, portanto, existe um grande progresso, pois há o desenvolvimento da capacidade simbólica ou de representação.

Durante muito tempo a escola foi vista pelos alunos como algo enfadonho, obrigatório, sem sentido e entediante, e quando os educadores ofereciam brinquedos, eram criticados pelos pais e mesmo por colegas de profissão de estarem perdendo tempo. Entretanto, com a revelação de que o lúdico pode possuir intencionalidade educativa, descobriu-se um processo que tornou o pro-

cesso educativo atraente e desejado.

Em 1970 a educação para crianças de 0 a 6 anos, foi comtemplada com um novo estatuto no campo das políticas e dos ensinamentos educacionais. Com isto uma variedade de projetos para as crianças pequenas vem sendo desenvolvidos (LAZARETTI, 2011, p. 1)

Percebe-se que os jogos pedagógicos sempre estiveram presentes na vida do ser humano como forma de alegria e prazer, mas nem sempre foram considerados como um fator fundamental no processo ensino aprendizagem.

Os novos paradigmas consideram que os alunos devem ser preparados para conviver numa sociedade com constantes mudanças, sendo assim, o professor deve atuar como mediador no processo ensino aprendizagem.

A Educação deve se voltar para o desenvolvimento das capacidades de comunicação, resolvendo problemas, tomando decisões, fazendo inferências, criando, aperfeiçoando conhecimentos e valores de uma forma cooperativa.

Durante séculos a educação foi disciplinadora, não havia prazer ao aprender, não havia tantos estímulos como se têm hoje por meio dos jogos pedagógicos.

Na Idade Média, a educação era tradicional, na qual o aluno aprendia de forma mecânica, era exigido silêncio, os alunos ficavam enfileirados, não sendo estimulados de forma prazerosa, como acontece atualmente.

Como a chegada do século XVI, surgiu o Renascimento, ao qual novas concepções pedagógicas foram descobertas e começou então dar ênfase aos jogos pedagógicos como forma de ensino aprendizagem.

No século XVIII os jogos pedagógicos começam a ganhar ainda mais espaço e a serem mais valorizados no processo ensino aprendizagem.

Atualmente os jogos pedagógicos servem de instrumentos contribuintes no processo ensino aprendizagem, fundamentalmente no ensino de matemática, ao qual ainda há rejeição a essa disciplina.

OS BRINQUEDOS E AS BRINCADEIRAS E AS ATUAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Há muita coisa que crianças muito pequenas ainda não conseguem entender sobre o mundo ao seu redor. Como resultado, eles "preenchem os espaços em branco" e frequentemente fazem suas próprias explicações às vezes mágicas de como as coisas funcionam.

Os bebês usam seus sentidos (toque, paladar, olfato, visão e som) para explorar seu mundo. À medida que se desenvolvem, eles começam a entender a função básica das coisas ("Se eu apertar esse botão, o pônei sairá do celeiro!").

A simulação de brincadeira permite que as crianças experimentem novos papéis para si mesmas (como super-heróis, princesas, animais selvagens ou mesmo pais) e permite a solução criativa de problemas. Mas também os ajuda a lidar com outro obstáculo dos anos pré-escolares: emoções intensas. As bonecas podem ser colocadas em "intervalo" e repreendidas por ações suspeitas semelhantes à mais recente ofensa da criança. Um amigo imaginário (que é um encrenqueiro maior do que seu filho jamais poderia ser) pode ser sonhado para ajudar seu filho a lidar com sentimento de culpa e remorso após um momento de controle perdido, como bater em um companheiro de brincadeira.

As crianças aprendem brincando e os brinquedos são os instrumentos que lhes permitem descobrir o mundo em que vivem. E é exatamente por isso que eles interagem com o ambiente por meio de brinquedos. Além disso, os brinquedos proporcionam muito prazer e felicidade, os quais ajudam a autoestima .

Habilidades motoras

Os brinquedos envolvem as crianças em atividade física, exercitando suas habilidades motoras finas e grosseiras. Seja para colorir ou vestir e despir uma boneca , por exemplo, as crianças estão usando seu senso de toque e visão (habilidades motoras finas), enquanto caminhantes, triciclos ou carros de brinquedo aumentam sua fisionomia (habilidades motoras brutas) e fortalecem seus braços e pernas. Os brinquedos também os ajudam a descobrir equilíbrio e coordenação e, por serem fisicamente ativos , as crianças evitam a obesidade e adotam um estilo de vida saudável.

Desde que nascem, os brinquedos motivam os bebês a usarem os pés e as mãos para descobrir formas, cores e sons. Uma vez que os bebês sabem sentar e engatinhar, os brinquedos os incitam a estar em movimento. Se o seu brinquedo favorito estiver fora de alcance, o bebê usará seus músculos para tentar agarrá-lo.

Desenvolvimento emocional

Os brinquedos aumentam a criatividade das crianças e ajudam a expressar suas emoções (internas e externas). Seja através de dramatização (encenando personagens

diferentes, uso de roupas etc.) ou bonecas , as crianças têm espaço para imaginar situações familiares (brincar de casinha, um dia na fazenda, uma visita ao hospital ...) ou invente mundos fantásticos que levem as crianças à abstração (figuras de ação , universos de ficção científica ...) A capacidade de gerar jogos simbólicos revela uma personalidade madura, capaz de criar regras próprias.

Muitas vezes, os adultos tendem a identificar a palavra brinquedo com "algo que vendem na loja", mas as crianças, por outro lado, veem os brinquedos como objetos incluídos em suas brincadeiras. Esses objetos podem ser algo real, como um conjunto de chaves, uma panela, um rolo de papel higiênico ou coisas que eles podem transformar , como argila, massinha, tinta. Todas essas ferramentas ajudam a ensinar as crianças a tomar decisões, pois ajudam a estimular sua imaginação enquanto criam um universo em que podem brincar.

Desenvolvimento Social

Além de melhorar as habilidades de linguagem das crianças, os brinquedos ensinam habilidades sociais e proporcionam uma compreensão da sociedade em que vivem. Os brinquedos convidam as crianças a interagir , primeiro com adultos e depois com outras crianças da idade. O simples ato de brincar com outra criança os desafia a experimentar situações em que lições importantes devem ser aprendidas : respeito, cooperação e compartilhamento . Os brinquedos também motivam as crianças a tomar iniciativas, aprendem a negociar e as ensinam a se organizar melhor.

Desenvolvimento cognitivo

Os brinquedos promovem o desenvolvimento cognitivo das crianças, estimulando suas habilidades de concentração e memória (jogos de tabuleiro) e dando-lhes a capacidade de resolver problemas criativamente , o que é essencial para sua autonomia futura (brincar com os blocos de construção). O desenvolvimento cognitivo é importante porque permite que as crianças abordem as habilidades de matemática e linguagem de uma maneira divertida para elas.

Hoje, os brinquedos podem ter formas diferentes, mas as crianças, assim como nós, sempre acabam escolhendo aquele brinquedo especial, aquele amigo inseparável com quem podem falar, que os ouve e vai aonde quer que eles façam. Curiosamente, a maioria das crianças escolhe bichos de pelúcia, geralmente na forma de um urso de pelúcia ou cachorro, como seu amigo favorito. Por meio deles, as crianças podem expressar emoções e sentimentos que não poderiam fazer com as palavras.

O papel do educador enquanto mediador do conhecimento se faz necessário no sentido que, ao interagir com a criança em desenvolvimento, ele estará estimulando a produção de aberturas nas zonas de desenvolvimento proximal desses sujeitos, portanto, a distância entre o nível de desenvolvimento real e potencial, e essa interação propicia a aprendizagem que por sua vez promove o desenvolvimento.

Segundo Vygotsky (1989, p. 101):

(...) um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Para que essa aprendizagem venha acontecer de maneira efetiva devesse conhecer, reconhecer e respeitar as especificidades de cada aluno, possibilitando meios desse aluno vencer suas barreiras e limitações no processo do brincar, de forma a favorecer a participação de todos.

Segundo o Referencial Curricular Nacional (RCN) da Educação Infantil:

Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos (BRASIL, 1998, p. 27).

Portanto, por meio do brincar as crianças transmitem suas vivências cotidianas.

De acordo com Oliveira (1995):

O desenvolvimento da criança é visto como um processo pelo qual o indivíduo adquire informações habilidades, atitudes, valores, etc., a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (OLIVEIRA, 1995, p. 17).

A brincadeira e os jogos por si apresentam uma série de alternativas que auxiliam na construção do conhecimento, cuja criança aproprie-se deste conhecimento de uma forma muito agradável e interessante. No jogo, brincando ela mesma consegue avaliar seu crescimento e sente-se naturalmente desafiada a ir adiante.

O brincar está sendo um objeto de interesse de muitos pesquisadores, sobretudo os relacionados à psicologia e educação. Nesse sentido, as abordagens estão voltadas, principalmente, acerca da importância do brincar para criança como instrumento potencializador de conhecimento e auxiliador do desenvolvimento infantil. Tem sido um grande auxiliador nas práticas pedagógicas, por possibilitar a criança interagir com outras pessoas por meio de suas vivencias internas e externas, propiciando assim, sua inserção cultural.

Qualquer atividade lúdica provoca estímulos nas pessoas, explorando seus sentidos vitais, operatórios e psicomotores, propiciando o desenvolvimento completo das suas funções cognitivas.

Kishimoto (1995) alerta que:

Se quisermos aproveitar o potencial do jogo como recurso para o desenvolvimento infantil, não poderemos contrariar sua natureza, que requer a busca do prazer, a alegria, a exploração livre e o não constrangimento. (Kishimoto, 1995, p. 32)

O professor tem um papel fundamental a partir de então para que explore as atividades lúdicas, com o objetivo de que seus alunos possam ter um aprendizado matemático significativo, sem que tais atividades percam as suas essências, mas que resultem no objetivo esperado.

Considerando as especificidades das crianças e a importância do lúdico e da ludicidade para elas, evidencia-se a relevância da escola como um espaço essencial na partilha e construção do conhecimento, como também do fortalecimento e desenvolvimento das relações interpessoais. Assim sendo, a escola enquanto instituição formadora deve proporcionar ao aluno uma educação de qualidade, que venha a suprir com as suas necessidades e que reconheça a sua bagagem cultural, a fim de promover o desenvolvimento integral do sujeito. Nesse sentido, o espaço educacional na qualidade de potencializador e promotor do desenvolvimento, deve propor atividades significativas que venham a contribuir no despertar dos estímulos e interesses do sujeito.

Dentro de uma perspectiva educacional, o brincar da criança poderá se manifestar de diferentes maneiras e aspectos, sendo a atividade lúdica representada pelas brincadeiras, brinquedos e jogos.

A brincadeira basicamente se refere à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada; o jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; brinquedo é utilizado para designar o objeto de brincar. A atividade lúdica abrange de forma mais ampla os conceitos anteriores, sendo utilizada como ferramenta na área educacional, nas diversas fases do desenvolvimento. (MORAES, 2012, p. 40).

Para Vygotsky (2007) "atividades lúdicas têm por objetivo facilitar o progresso da personalidade integral, o progresso de cada uma das funções psicológicas intelectuais e morais" do sujeito.

Dessa forma, o brincar representa um grande potencial para educação, aprendizagem e solução de problemas. Assim sendo, diferentes aspectos constituem os jogos, brinquedos e brincadeiras na educação infantil, são eles descritos por Teixeira (2010 apud MORAES, 2012):

Aspectos físicos: são os componentes de ordem cognitiva, afetiva e social que acompanham o ato motor, [...], as crianças, por meio dos jogos, brinquedos e brincadeiras, exercitam seu corpo como um todo, conhece seus limites, exploram a realidade e coordenam seus movimentos.

Aspectos emocionais: brincando a criança tem a possibilidade de extravasar suas emoções, reproduzir situações que lhe foram traumáticas, expressar seus desejos e suas angústias, assumir diversos papéis, reviver, refazer e reorganizar situações indesejadas. Aspectos socioculturais: os brinquedos e as brincadeiras são atividades culturalmente pertencentes ao ser humano.

A utilização dos jogos, brinquedos e brincadeiras no ambiente escolar, como aporte didático tem por objetivo estimular o desenvolvimento das habilidades afetivas, cognitivas, físicas, sociais e motoras do sujeito. Para a criança, as práticas pedagógicas que utilizam do lúdico como ferramenta para aquisição do conhecimento e aprendizagens são de fundamental importância para o seu desenvolvimento global, uma vez que estimulam, impulsionam e motivam a exploração de desafios, imaginação e criatividade possibilitando assim, descobertas, envolvimento, desenvolvimento, compreensão e aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 percebe-se que o brincar é essencial na interação social da criança com o seu meio.

Os jogos ajudam 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 utilização dos jogos deve ser explorada, favorecendo cooperação, interação social e uma melhor organização entre professor e aluno, para a construção dos conhecimentos de diversos conteúdos trabalhados em sala de aula.

O objetivo da Intervenção Pedagógica realizada por meio de jogos pedagógicos durante o processo ensino aprendizagem é observar as possíveis dificuldades que o aluno tenha e mediante o diagnóstico elaborar atividades que venham de encontro as suas necessidades.

Por meio de atividades significativas para a criança seu desenvolvimento se torna mais amplo a medida de seu interesse, sendo necessário que seja levado em conta as construções cognitivas do educando, instaurar a fala do aluno, observando o que ele está fazendo, organizar ações, prover situações experimentais para facilitar a invenção do aluno.

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.

BOMTEMPO, Luzia. Escola do coração. Um conjunto de atividades para desenvolver nos alunos a inteligência emocional. Minas Gerais. Fundação Amae. Educando, 1997.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/ SEF, 1998.

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 desigualdade. :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.

DEMO, Pedro. Educar pela Pesquisa. Campinas: Editora de Autores Associados, 1996.

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.

GONZAGA, Rúbia Renata das Neves. A importância da formação lúdica para professores de educação infantil. Revista Maringá Ensina, Maringá, nº 10, p.

36-39, fev./abr. 2009.

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.

RANGEL, Ana S. Educação matemática e a construção do número pela criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

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.

VELASCO, Calcida Gonsalves. Brincar: o despertar psicomotor, Rio de

Janeiro: Sprit, 1996.

A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E A INCLUSÃO: A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E A QUESTÃO DA INCLUSÃO NO SÉCULO XXI

MARCIA DE LIMA FEITOSA

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar a função social da escola atual e sua atuação no que diz respeito à questão da inclusão. Esta discussão é necessária em virtude de todas as mudanças que vem ocorrendo no mundo contemporâneo e da preocupação com a inclusão neste cenário, considerando a necessária relação da escola com a diversidade que nela se insere, sobretudo as pessoas com necessidades especiais. A escola, independente de seu tempo e espaço, deve ser vista com extrema importância na vida social visto que ela é fundamental para a construção de uma vivência mais digna e democrática. O interesse da pesquisa se deu pela necessidade de explorar e acompanhar como se dá este processo, em virtude de todo um questionamento que abrange vários aspectos sobre a função social da escola no século XXI, e a inclusão nesse cenário. O texto elucida algumas sugestões que, ao mesmo tempo em que possam parecer utópicas, venham a se tornar perspectiva de realidade transformadora. Foram utilizados, para tanto, os estudos de Alarcão (2001); Barbosa (2009); Campbell (2009); Carvalho (2006); Lima (1970,2006); Magalhães (2011); Mantoan (2005); Morin (2004); Nadal (2009) e Penin, S. T. S.; Vieira S. L. e Machado M. A. M (2001). O resultado desse trabalho é uma reflexão sobre alguns aspectos da estreita relação entre a atuação da escola no aspecto da inclusão e os seus reflexos na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Escola. Função social. Inclusão. Segregação. Sociedade.

ABSTRACT

The present work has the objective of analyzing the social function of the current school and its action with regard to the issue of inclusion. This discussion is necessary because of all the changes that are occurring in the contemporary world and the concern with inclusion in this scenario, considering the necessary relation of the school with the diversity that it is inserted, especially the people with special needs. The school, independent of its time and space, must be seen as a factor of extreme importance in social life, since it is fundamental for the construction of a more dignified and democratic experience. The research interest was due to the need to explore and monitor how this process occurs, due to a whole questioning that covers several aspects about the social function of the school in the 21st century, and inclusion in this scenario. The text elucidates some suggestions that, while they may seem utopian, may become a perspective of transforming reality. The studies of Alarcão (2001) were used; Barbosa (2009); Campbell (2009); Carvalho (2006); Lima (1970, 2006); Magalhães (2011); Mantoan (2005); Morin (2004); Nadal (2009) and Penin, S. T. S .; Vieira S. L. and Machado M.A. M (2001). The result of this work is a reflection on some aspects of the close relationship between the school's performance in the aspect of inclusion and its reflexes in society.

KEYWORDS: Education. School. Social role. Inclusion. Segregation. Society.

1 - INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tema “A função social da escola e a Inclusão – A instituição escolar e a questão da inclusão no século XXI” e pretende abordar o papel da escola na atualidade, sobretudo das pessoas com necessidades especiais e sua relação com a sociedade, uma discussão relevante que tem sido foco de muitos debates na atualidade. Essas discussões se processam em torno da real função social da escola e a sua atuação como instituição facilitadora de todo e qualquer processo de inclusão escolar e/ou social; e isto implica em atuações junto a quem aprende, a quem ensina, a família e a sociedade. A escola tem um papel social muito importante ao formar cidadãos éticos e morais.

A história da instituição escolar mostra que a função social da escola passou por diferentes formatos, que se configuraram segundo o tempo e o espaço de organização social. Em sua trajetória, a missão assumida enquanto instituição social que possibilita a apropriação, pelos indivíduos, do saber sistematizado e tido coletivamente como importante para as sucessivas gerações, é uma constante. Sendo assim, podemos dizer que a inclusão é algo pensável e possível. Saber sobre inclusão não significa saber todas as respostas. “Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza” (MORIN, 2004).

Por isso, a reflexão sobre a função social da escola e a inclusão no século XXI, proposta nesta pesquisa, é fundamental para a construção da vivência e do fortalecimento de uma escola democrática, que luta por uma atuação prática que não se apoie na linearidade de pensamento, mas que aprende a cada dia na vida.

A problemática em torno da função social da escola e a inclusão no século XXI conduzem à necessidade de discutir a fun-

ção social desta instituição na atualidade, tendo por base a instituição pública brasileira. No debate sobre a função social da escola e a inclusão, e seus desafios na comunidade, foram pesquisados autores que ofereceram categorias de análise, contextualização e conduziram para a compreensão da historicidade do tema.

Penin et all (2001) trata sobre o papel da escola no mundo atual, da sua relação com a sociedade, em seus aspectos relacionados ao conhecimento e à participação popular. O tema abordado nesse texto levanta um debate sobre a função social da escola e suas ligações com as demandas da comunidade.

Segundo Alarcão (2001), vivenciamos um período de mudança ideológica, cultural, social e profissional. Assim, a educação deve ser vista como o cerne do desenvolvimento da pessoa humana e da sua vivência em sociedade. Sobre os Educadores, o texto trata do seu papel fundamental para a preparação das crianças e jovens, e para o seu futuro. Sobre a Escola, ela considera que todos devem ter responsabilidade em seu papel, fazendo parte do processo. Para a autora, só assim a escola desenvolverá um papel no qual todos serão beneficiados estando preparados para agir diante das dificuldades surgidas no cotidiano, na sociedade. O texto apresenta o desejo de uma escola que realize a interligação entre três dimensões da realização humana: pessoal, profissional e social.

Carvalho (2006) afirma que nos últimos tempos, o resultado da luta das próprias pessoas com deficiência vem ganhando espaço na sociedade, fazendo com que esta tenha em sua proposta, o intuito de romper com os tradicionais paradigmas de segregação.

De acordo com Lima (2006), a educação é uma função social das mais importantes e uma das mais essenciais. Não houve sociedade, no tempo e no espaço, por mais simples que fosse a sua cultura, que estivesse existindo sem essa atividade. A escola responde a um significativo papel no processo de inserção social do indivíduo.

Barbosa (2009), afirma que vivemos em sociedade, e compartilhamos de valores e pensamentos comuns, obviamente que a sociedade não é homogeneizada, há muitas diferenças. Diante desse aspecto-sendo a escola um lugar extremamente diversificado - esta precisa atender qualquer aluno que tenha necessidades especiais. Numa escola inclusiva, alunos aprendem a conviver com a diversidade, a fim de que todos possam alcançar e construir o seu conhecimento da melhor maneira possível. Deve haver um trabalho para que entraves que existam sejam solucionados.

E partindo da importância da construção do conhecimento, Campbell (2009) define que o termo incluir significa aprender, reorganizar grupos e classes, promover a interação entre alunos de outro modo onde compartilhamos um mesmo todo, ainda que eventualmente em posições diferentes em função da complementaridade proporcionada pela diversidade. A diversidade é inerente à espécie humana.

E considerando essa perspectiva, Campbell (2009, p.136), cita que:

[...] a inclusão escolar é para todos aqueles que se encontram à margem do sistema educacional, independentemente de idade, gênero, etnia, condição econômica ou social, condição física ou mental, ou seja, a população desfavorecida economicamente ou alvo de estigmas sociais de toda ordem.

Lima (2006, p.27), complementa ao afirmar que:

1893

[...] a forma com que a sociedade interage com as pessoas com

deficiência se modificou e vem transformando ao longo da história.

Muitos foram considerados incapazes, inválidos, inferiores, antes

que fossem vistos como cidadãos com direitos e deveres.

Historicamente, vale citar que a Declaração de Salamanca, publicada em 1994, foi e ainda é um documento marcante para a área de Educação Especial, por reconhecer a seletividade do sistema escolar e trabalhar de forma inclusive a necessidade de construção de uma "escola para todos" com vistas a superar preconceitos e garantir o acesso, a permanência e o sucesso de alunos com deficiência nos sistemas escolares (MAGALHÃES, 2011).

A legislação é explícita quanto à obrigação das escolas de acolher a todas as crianças que se apresentam para a matrícula. Por outro lado, é importante que esse acolhimento não seja meramente formal e que o aluno com deficiência tenha condições efetivas de realizar integralmente suas potencialidades (LIMA, 2006). A pessoa com algum tipo de deficiência deve ser tratada de forma normal, como ela é. Todos devem ter um olhar diferente para a inclusão. A criança de inclusão tem que aprender, haja vista que a escola não pode perder o significado pedagógico, e só viver na "socialização".

A cada um dos cidadãos, implica uma ação baseada no princípio da não segregação, da inclusão de todos, quaisquer que

sejam suas limitações e possibilidades individuais e sociais (CAMPBELL, 2009). Precisamos entender qual é o novo papel no processo de inclusão, ou seja, uma expectativa real.

Mantoan (2005), define inclusão como: "É a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós".

A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. Ainda Mantoan (2005), afirma que "é um privilégio conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós". O que impede a inclusão, ou a torna difícil, refere-se às dificuldades subjetivas em lidar com as diferenças. Sendo assim, encontros, sejam de pais, educadores, podem proporcionar um espaço no qual estas questões possam ser ressignificadas. O diagnóstico da criança, dentro da instituição escolar é necessário, pois, a partir dele, podemos traçar as demais intervenções junto à escola, ao educador e a família, ou seja, as estratégias necessárias para o bom andamento do processo.

A partir desse estudo podemos avançar na reflexão sobre a função social da escola e a inclusão no século XXI e levantamos hipóteses e sugestões para realizar na prática essa necessidade que ora se apresenta utópica, ora se mostra plenamente possível.

2 – A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E A INCLUSÃO – A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E A QUESTÃO DA INCLUSÃO NO SÉCULO XXI

2.1 Escola e sociedade ao longo do tempo, sob o olhar da inclusão

A sociedade passa por diversas transformações e mudanças ao longo dos anos e, com isso, a educação também precisa se adequar, sobretudo no que diz respeito às questões de inclusão, haja vista que temos hoje uma escola completamente diversificada, e esta deve atender qualquer aluno que tenha necessidades especiais.

Ao longo dos tempos, a sociedade deu um grande avanço quanto ao aumento de conhecimentos que se aprofundaram e se diversificaram. Assim, a procura pela especialização tornou-se fundamental para o crescimento do individuo.

Essa nova sociedade que se forma tem por característica ser individualista e competitiva, onde a solidariedade praticamente não existe e, olhando por esse aspecto, a escola viu-se tendo que se aprimorar ainda mais e oferecer a este novo indivíduo, que busca se adequar a sociedade, o melhor ensino. A política nos diz que devemos acolher e incluir. Logo, pessoas com necessidades especiais vão se posicionando, porque elas já possuem o lugar na sociedade, perante a lei.

O papel da escola no mundo atual se torna fundamental, vez que ela passa a formar cidadão para atuar nessa sociedade. Com isso, a educação sofre uma série de mudanças para satisfazer a demanda exigente da sociedade. Segundo Alarcão:

> A mudança de que a escola precisa é uma mudança pragmática. Porém, para mudá-la é preciso refletir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de dialogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em dialogo com o pensamento, o pensamento próprio dos outros. (ALARCÃO, 2001, p.15).

O que realmente acontece é uma quebra dos paradigmas que vinham sendo seguidos pela escola tradicional e que agora dão lugar a ideia de uma escola reflexiva, que pensa e avalia seu próprio jeito de ensinar. Esta escola adquire uma missão social pela qual não ignora os problemas sociais, mas, tenta resolvê-los, é justamente quando tenta fazer uma ligação entre a instituição escolar e a comunidade. "[...] É uma escola que gera conhecimento sobre si própria como escola específica e, desse modo, contribui para o conhecimento sobre a instituição chamada escola" (ALARCÃO, 2001, p.15). Por outro lado, vemos que esta escola, acima descrita como reflexiva muitas vezes não é posta em pratica, pois cada vez mais há indivíduos desmotivados. Porém, as grandes transformações que estão ocorrendo no mundo, sobretudo no que diz respeito ao ser humano e à sua formação escolar e como ser social, rebocam outros setores. Essa mudança em cadeia não ocorre por acaso, mas, por força de uma série de fatores, o que é mais um motivo para a educação ser repensada. E sob este olhar de escola reflexiva é que ela tem que "inserir", pois esta foi criada para uma "normalidade". Sabemos que nem todo ser humano está disponível para a diversidade, a inclusão. O máximo que pode ocorrer é uma imposição. Esta escola reflexiva tem por obrigação oferecer educação de qualidade a todos, sem nenhum tipo de segregação.

A cada dia que passa, a educação se depara com mais e mais problemas internos aos sistemas educativos e externos que, direta ou indiretamente, repercutem no desempenho de suas funções. A nova sociedade escolar terá de acompanhar as profundas transformações sociais, científicas e tecnológicas do mundo contemporâneo, a fim de responder às novas necessidades sociais pedagógicas e psicológicas dos alunos, a mudança de paradigma decorre de uma nova compreensão da realidade e significa nova rota ou novo rumo na busca de desenvolvimento. Sendo assim, não podemos aceitar "verdades absolutas" na educação, sobretudo na educação inclusiva. Temos que pensar

na realidade de cada um, a fim de que práticas discriminatórias e excludentes sejam confrontadas e eliminadas. O aluno, sendo este de inclusão ou não, deve ser agente do seu processo escolar.

2.2 A Escola e a sua função social e inclusiva no mundo contemporâneo

Tratar do papel social da escola possibilita fazer um passeio pelas mudanças que a educação nacional vem sofrendo desde a década de 90, época em que crescem os movimentos por uma escola inclusiva em todos os aspectos, especialmente aquele que busca dar ao aluno a condição de entrar e permanecer na escola até que conclua seus estudos e que o torne apto a enfrentar o mercado de trabalho. É muito importante saber onde se dá o processo educativo, por isso também é preciso entender que as mudanças que ocorrem na sociedade, a partir dessa mesma década, influenciam todas as transformações na educação.

Um fator que contribuiu para o desenvolvimento de ações em prol da melhoria da educação nessa época foi a aprovação da Constituição em 1988, que coloca a educação como um dos direitos sociais dos cidadãos brasileiros. Um dos pontos centrais da função social da escola refere-se à democratização do saber, ou seja, ao acesso e permanência na escola, e isto está definido na Constituição e também na Lei 9394/96: "igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola", porém, isso nem sempre ocorre, sobretudo quando nos deparamos com a inclusão. Atualmente há muito mais crianças com necessidades especiais na sala de aula e, infelizmente, a legislação não abrange na prática o que deveria ser feito. Podemos dizer que a legislação é "romântica", porém, nosso trabalho é bem duro. Questões inclusivas, sociais e educacionais pedem por novos olhares.

A democratização da escola, embora esteja em todos os discursos dos políticos e dos acadêmicos nas teorias educacionais, ainda é um problema que precisa ser resolvido nas escolas públicas brasileiras. Segundo Nadal (2009):

> Na medida em que a ideia de escola sempre esteve associada à de construção, manutenção e/ou transformação social, a dificuldade da escola em observar e estabelecer um projeto educativo coerente com as atuais características sociais e necessidades daí decorrentes pode gerar (ou está gerando) nela uma crise (NADAL, 2009, p. 29).

É preciso estabelecer e aprimorar metodologias de ensino para que todas as crianças, sobretudo as crianças com necessidades especiais, também tenham uma educação de qualidade, respeitando seus limites e atendendo às suas necessidades. Para a construção de um sistema educacional inclusivo e democrático, é necessária a efetivação de parcerias com organizações de apoio a pessoas com deficiência, partindo do projeto político pedagógico das escolas, de modo que possam oferecer um atendimento educacional com qualidade a todas as crianças, eliminando quaisquer tipos de barreiras.

Isso pode ocorrer na escola atual desde que se passe a considerar o aluno como pessoa, um ser em formação, e se considerem também as dimensões afetivas, subjetivas, estéticas, éticas e culturais ao propor o itinerário de formação desde a educação básica. Uma escola voltada para o pleno desenvolvimento do educando valoriza a transmissão do conhecimento, mas também enfatiza outros aspectos: as formas de convivência entre as pessoas, o respeito às diferenças, a cultura escolar, entrando em questão as diferentes aprendizagens requeridas ao cidadão do século XXI (PENIN, 2001).

Pensar a função social da escola, e incluir, é pensar todas essas questões e conjugá-las ao trabalho escolar, ajustando-as a uma nova forma de ensinar para que haja, em consequência, um novo jeito de aprender. Devemos eliminar barreiras arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação, adotando práticas de ensino escolar adequadas às diferenças dos alunos em geral, admitindo as diferenciações com base na deficiência, apenas para o fim de se permitir o acesso ao seu direito, e não para negá-lo. A escola tem que ser acolhedora.

2.3 A Escola e a Família

Para pensar em educação de qualidade, é preciso ter em mente que a família deve estar presente na vida escolar de todos os alunos, sobretudo alunos com necessidades especiais, em todos os sentidos. Diante da crise de valores éticos e morais vividos pela sociedade atual, a escola tem se preocupado muito, pois é na escola que essa crise pode aflorar mais, e em maior evidência. Com a família caminhando junto à escola, focando o aprimoramento do ensino-aprendizagem, buscando participar das decisões educacionais, esperando compromisso e profissionalismo dos educadores, teremos assim uma melhoria significativa no desempenho dos alunos, para que desta forma obtenhamos uma construção positiva e significativa de nossa sociedade.

Referindo-se à interação "Família e Escola", Penin (2001) assevera que se ignorando mutuamente, tanto a escola quanto as famílias perdem com a falta de um convívio sadio e criativo. O primeiro dos objetivos específicos da articulação entre a escola e a família é compreender a escola como espaço de convivência social, no qual todos podem

aprender. Segundo Penin (2001, p.85), a função da instituição escola é promover a socialização dos múltiplos conhecimentos: "É importante lembrar que as famílias também participam dessa comunidade, ainda que de forma diferenciada".

A escola e a família devem atuar em parceria para que a inclusão do aluno seja positiva. Pais também precisam de um espaço de escuta e troca de saberes sobre este filho. Escola e professor devem escutar os pais sobre o filho de inclusão, e aprender com eles como fazer para lidar com esta criança. Profissionais têm que trabalhar juntos e ver a complexidade. A partir de um diagnóstico baseado em questionamentos e observações conjuntas com toda equipe escolar, os especialistas podem propor estratégias à escola, ao aluno e à família, para que o processo de inclusão da criança seja efetivado com sucesso.

A escola, não obstante, é responsável por cuidar tanto do espaço físico quanto do corpo docente e discente. Ainda, cuidar da qualidade pedagógica, política e social oferecida a cada fase do desenvolvimento do aluno no transcorrer desse ciclo vital. Havendo, pois, essa espécie de cumplicidade, uma criança bem apoiada, consequentemente, irá melhorar cada vez mais. E, se estiver precisando de alguma ajuda com certeza poderá buscá-la tanto em casa quanto na escola. Essa questão não deve ser diferente na inclusão, afinal, precisamos entender qual é nosso papel neste processo, a fim de que possamos desenvolver uma filosofia comum e um plano estratégico de reestruturação que contemple a diversidade.

Família e escola, portanto, devem-se constituir instituições independentes, mas, nunca isoladas, devendo sempre atuar como parceiras, exercendo papeis distintos, porém, complementares de socialização. Assim, nem esta nem aquela separadas alcançam êxito na educação dos filhos, ao passo que se estiverem coligadas são muito fortes e adquirem qualidades favoráveis para a ampliação e o progresso educacional do aluno. Uma comunicação eficiente entre família e escola é terreno fértil para o desenvolvimento da inteligência coletiva.

Segundo Penin (2001, p.86), família e escola devem se responsabilizar pela qualidade da educação oferecida: "Tão ou mais significativo do que o prédio e as instalações é a qualidade do trabalho que se realiza no interior da escola. É um direito e um dever da família acompanhar e ser informada sobre esse trabalho". Ou seja, a cumplicidade e o trabalho em equipe devem prevalecer, ainda mais quando se trata da inclusão Todos devem estar cientes de seus papeis e buscar um objetivo único. "Quando os pais se envolvem na educação dos filhos, a chance de sucesso das crianças nos estudos é muito maior" (PENIN, 2001, p. 89).

Por fim, é necessário que todos tenham consciência do seu papel e, mesmo tendo objetivos comuns, cada um deve fazer a sua parte. A família, ter a ciência do seu papel com seu filho, mostrando a ele o quanto a educação faz parte e é importante para seu futuro. A escola, além de toda parte burocrática que deve ser cumprida, motivar este aluno com elementos significativos, para que este se sinta atuante no processo, se veja como um dos atores pertencentes a esta realidade. São inúmeras as contribuições que, tanto a escola, quanto a família podem oferecer, a fim de propiciar o desenvolvimento pleno, seja na figura dos filhos, seja na figura como alunos. Esta parceria sempre será fundamental para o bom andamento e, consequentemente, o sucesso da educação dos indivíduos, ou seja, o processo educativo. A reciprocidade deve estar presente nestas duas instâncias, que de certa forma se unem em busca de um objetivo comum: a qualidade na educação. Embora esse panorama venha se modificando, é preciso que as famílias se percebam como partícipes na implantação de procedimentos que proporcionem a inclusão escolar de seus filhos no ensino regular e sua participação ativa na sociedade.

3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos desafios que fazem parte do cenário da educação escolar, no Brasil atual, repensamos o papel da escola, e a inclusão, diante da sociedade. Esse estudo nos fez compreender como a aprendizagem escolar influencia no desenvolvimento dos seres humanos e que, por isso, toda escola deve ter definida, para si mesma e para sua comunidade escolar, uma identidade e um conjunto orientador de princípios e de normas que iluminem a ação pedagógica cotidiana, sem espaço para a exclusão. A escola inclusiva deve ter em seu projeto educativo a ideia de respeito à diversidade, sendo definida como uma instituição social que tem por obrigação atender a todas as crianças sem exceção, assumindo e valorizando os seus conhecimentos e as suas práticas.

Uma importante ferramenta que nos auxiliará a identificar os desafios da escola e a definir as prioridades para a sua resolução é a gestão democrática, pois esta possibilita o processo coletivo de construção dos instrumentos políticos e pedagógicos, de avaliação do desempenho institucional, de participação da comunidade escolar, de acolhimento de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A escola democrática respeita os direitos de todos, reflete e observa a construção da ação pedagógica. A escola deve ser aberta, pluralista, democrática e de qualidade, como está nos referenciais curriculares. Inclusão não é uma tarefa fácil, mas é, sem dúvida, possível. É indiscutível a necessidade de se

promover culturas no âmbito da escola e da turma que acolham, apreciem e acomodem a diversidade.

A possibilidade de participar da construção teórica e prática de um projeto escolar faz com que toda comunidade escolar se sinta valorizada e com sua autoestima elevada. Portanto, reafirmamos a importância do trabalho coletivo e o papel de lideranças competentes e democráticas na organização da escola, de seu ensino, de seu tempo e de seu espaço, uma vez que é numa escola ordenada, planejada e inclusiva, aberta ao diálogo, que as novas gerações se apropriam do legado das precedentes. A inclusão da criança deficiente no sistema educacional é desejável sob todos os aspectos. Para que isso se torne realidade, é necessário vencer uma série de barreiras como a pedagógica, a administrativa e a arquitetônica.

Pensar numa escola democrática, reflexiva e inclusiva pressupõe políticas educacionais claras e coerentes para as relações sociais. Infelizmente na atualidade, pouco se tem feito na prática. Todos devem ter responsabilidade no processo educacional, seja o próprio aluno, a família, os professores, a escola, comunidade, governo, enfim. Todos devem se conscientizar sobre a diversidade, valorização do conhecimento de todos, respeito às diferenças. Fazem-se necessárias, como formas de enfrentamento dos preconceitos e estereótipos existente no ambiente educacional, ações e estratégias que busquem uma educação que estimule as potencialidades dos seus alunos, sem ignorar a pluralidade dos mesmos. São importantes estudos e ações que enfoquem a educação e as necessidades educacionais de todos. Não basta apenas aceitar as diferenças, isso não é incluir. São necessárias mudanças em todos os aspectos, a fim de que seja oferecido um ensino de qualidade independente da diversidade apresentada do aluno.

Se não são dadas as condições para uma escola democrática e inclusiva, corre-se o risco de fazer o percurso contrário, ou seja, excluir ao invés de incluir. É preciso garantir não apenas o ingresso do aluno com necessidades educativas especiais, mas a sua permanência no decorrer de toda sua escolarização. A escola como ambiente de socialização, e não segregação, exclusão é uma responsabilidade coletiva, pois, todas as pessoas, independente de suas características e peculiaridades, tem esse direito. Uma escola inclusiva prepara seus alunos para a cidadania e visa o pleno desenvolvimento humano. Só podemos compreender aquilo que conhecemos. Deve haver interação de todos, ou seja, precisamos conhecer para compreender. A burocracia do sistema faz parte e é necessária. O erro está nos exageros. Temos que trabalhar para que os entraves que existem sejam solucionados e passemos a viver e construir uma efetiva escolarização inclusiva garantindo uma ação educativa comprometida com a cidadania, com a formação de uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. Escola reflexiva, a nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARBOSA, T.; AZEVEDO, J. R. N. Questões básicas sobre a pesquisa científica. Santa Cruz do Rio Pardo: Ed. Viena, 2009.

CAMPBELL, S. I. Múltiplas faces da Inclusão. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2009.

CARVALHO, S. R. (org). Pessoas com deficiência: aspectos teóricos e práticos. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006.

LIMA, P. A. Educação Inclusiva e igualdade social. São Paulo: Avercamp, 2006.

MAGALHÃES, R. C. B. P. Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente. Brasília: Liber Livros, 2011.

MANTOAN, M. T. E. A integração de pessoas com deficiência. Contribuições para uma reflexão sobre o tema. Ed. SENAC. São Paulo, 2005.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NADAL, B. G. A Escola e sua função social: Uma compreensão à Luz do Projeto de Modernidade. In: FELDMANN, Marina G. (org). Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade. 2009

PENIN, S. T. S.; VIEIR, S. L; MACHADO, M. A. M. Progestão: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade. Brasília: Consed, 2001.

RESUMO:

Podemos dizer que sustentabilidade e meio ambiente sempre

"Andam de mãos dadas". A sustentabilidade é basicamente a capacidade que o ser humano possui de usufruir dos recursos naturais presentes no planeta sem comprometê-los para as gerações futuras. Quando falamos de recursos naturais, estamos nos referindo basicamente ao meio ambiente, pois tudo que utilizamos no nosso dia-dia depende diretamente ou indiretamente dele. Preservar o meio ambiente, dessa forma, se torna um dos principais princípios da sustentabilidade. O significado de sustentabilidade é complexo e envolve uma série de variáveis independentes entre si. Porém, todos os processos e aspectos sociais, energéticos, econômicos e ambientais estão diretamente envolvidos nesse conceito.

Palavras-chave: Sustentabilidade; Meio ambiente; Preservar.

ABSTRACT:

We can say that sustainability and the environment always 'go hand in hand.' Sustainability is basically the human capacity to enjoy the natural resources present on the planet without compromising them for future generations. When we talk about natural resources, we are basically referring to the environment because everything we use in our daily lives depends directly or indirectly on it. Preserving the environment, therefore, becomes one of the main principles of sustainability.

The meaning of sustainability is complex and involves a series of interdependent variables. However, all social, energy-related, economic, and environmental processes and aspects are directly involved in this concept.

Keywords: Sustainability; Environment; Preserve.

1 INTRODUÇÃO

Num mundo impulsionado pelo avanço tecnológico e pela busca incessante pelo desenvolvimento econômico, a preservação do meio ambiente e a busca pela sustentabilidade emergem como pilares essenciais para garantir não apenas a sobrevivência, mas as prosperidades no longo prazo de nossa sociedade.

O termo "meio ambiente" refere-se ao conjunto de elementos naturais, como ar, água, solo, flora, fauna e recursos naturais, que compõem o nosso planeta. No entanto, este ambiente tem sido constantemente desafiado e alterado pelas atividades humanas, levando a um estado de desequilíbrio que ameaça a estabilidade dos ecossistemas e a própria vida no planeta Terra.

Por outro lado, a sustentabilidade surge como uma resposta crucial a esses desafios. Mais do que um conceito, a sustentabilidade representa um compromisso global de encontrar um equilíbrio entre as necessidades presentes e as futuras, garantindo que as ações e práticas atuais não comprometam a capacidade das gerações futuras de satisfazer suas próprias demandas.

Neste contexto, a interligação entre meio ambiente e sustentabilidade se torna evidente. A preservação dos recursos naturais, a redução da pegada ecológica e a busca por soluções que equilibrem o desenvolvimento econômico com a conservação ambiental tornam-se imperativos essenciais para garantir um futuro viável para toda a vida no planeta.

Este artigo explora a interdependência entre o meio ambiente e a sustentabilidade, destacando a importância de promover a conscientização, ações individuais e coletivas, inovação tecnológica e políticas integradas para garantir a preservação do nosso lar comum e construir um mundo mais equitativo, saudável e sustentável para as gerações atuais e futuras.

2 DESENVOLVIMENTO

O meio ambiente é o que permite a vida se desenvolver no planeta, mas o mau uso e descaso com os recursos naturais resultou em diversos problemas ambientais. Agir com sustentabilidade é proteger o meio ambiente, utilizando o necessário para o nosso desenvolvimento sem causar prejuízo para as próximas gerações. Há pouco tempo, o tema meio ambiente era discutido em vários locais, mas não era absorvido pela maioria das pessoas. Isso está mudando. A importância de se pensar não só no futuro das próximas gerações, mas também no nosso presente que já vê as consequências do mau uso dos recursos naturais e poluição desenfreada do planeta está cada dia mais clara na mente da população global.

São várias as ações de responsabilidade social e sustentável criadas para conscientizar e sensibilizar tanto os consumidores, como as empresas e o mercado em

geral.

Uma pesquisa da Treta Pak, em 2019, mostrou que 86% dos brasileiros entrevistados se preocupam com as questões ambientais e 73% buscam comprar produtos sustentáveis pensando na preservação do meio ambiente para as futuras gerações.

É preciso entender e propagar a discussão sobre qual a importância da sustentabilidade para a preservação do meio ambiente e porque precisamos adotar posturas mais sustentáveis. Por isso criamos este artigo para guiar você na sua pesquisa, continue a leitura!

2.1 O que é meio ambiente?

Existem múltiplas definições para o termo meio ambiente, cada uma ressaltando sua complexidade e abrangência. Segundo o dicionário, é descrito como "o conjunto de condições e influências naturais que cercam um ser vivo ou uma comunidade, e que agem sobre ele(s)". Já pela Lei da Política Nacional do Meio Ambiente, é definido como "o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas". Essas definições ressaltam a abrangência do termo, incluindo não apenas elementos naturais, mas também as interações complexas entre eles e suas influências sobre a vida na Terra.

O meio ambiente é um sistema interconectado que compreende todos os elementos existentes no planeta, desde o ar que respiramos até as criações humanas, e impacta direta ou indiretamente todos os seres vivos e ecossistemas. Esse sistema é composto por quatro esferas principais: a atmosfera, a litosfera, a hidrosfera e a biosfera.

A atmosfera, uma camada gasosa, é formada por gases como oxigênio, dióxido de carbono, metano e nitrogênio, essenciais para a sustentação da vida.

A litosfera é a camada superficial da crosta terrestre, compreendendo o solo e as estruturas rochosas, sendo a base física sobre a qual a vida se desenvolve.

A hidrosfera abrange todas as formas de água no planeta, desde oceanos vastos a rios, lagos e águas subterrâneas, desempenhando um papel crucial na sobrevivência de diversos ecossistemas e da vida em geral.

Por fim, a biosfera representa todas as formas de vida na Terra, desde microrganismos até plantas, animais e seres humanos, mostrando a interdependência entre todas as espécies.

A importância do meio ambiente é inegável, pois é o alicerce da vida no planeta. Ele sustenta os ecossistemas, fornece recursos essenciais para os seres vivos e é a base para o desenvolvimento humano. O Dia do Meio Ambiente, celebrado em 5 de junho desde a Conferência de Estocolmo em 1972, é um lembrete constante da necessidade de preservar e proteger esse sistema complexo que possibilita a existência da vida na Terra.

2.2 O que é sustentabilidade?

O conceito de sustentabilidade, originado durante a Conferência de Estocolmo em 1972, representa um compromisso essencial para garantir a harmonia entre o desenvolvimento humano e a preservação do meio ambiente. Trata-se da prática de ações e estratégias de longo prazo que buscam equilibrar o uso racional dos recursos naturais, atendendo às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das futuras gerações de suprir as suas próprias demandas e viver em um ambiente saudável.

Dentro do contexto da sustentabilidade, destacam-se diferentes vertentes que abordam variados aspectos:

Sustentabilidade Ambiental e Ecológica: Este tipo de sustentabilidade está intimamente ligado à preservação e ao cuidado com o meio ambiente. Inclui práticas como reciclagem, redução da poluição das águas e do ar, além do combate ao desmatamento. São ações cruciais para a conservação dos ecossistemas e para a proteção da biodiversidade.

Sustentabilidade Empresarial: Empresas que se preocupam com a sustentabilidade buscam alinhar suas práticas com o cuidado ambiental, além de englobar a responsabilidade social e econômica. A adoção de práticas ESG (Ambiental, Social e de Governança) tornou-se um critério fundamental para avaliar o comprometimento das empresas com a sustentabilidade.

Sustentabilidade Social: Voltada para promover o equilíbrio, bem-estar e igualdade na sociedade, essa forma de sustentabilidade engloba a criação de programas de inclusão social, investimentos em educação pública, saneamento básico e a implementação de programas sociais para comunidades com baixa renda. Seu objetivo principal é reduzir as desigualdades sociais e mitigar questões como a violência e a exclusão.

Sustentabilidade Econômica: Este tipo de sustentabilidade refere-se à prática de ações e estratégias que visam o desenvolvimento econômico sustentável. A busca é por um crescimento econômico que não comprometa negativamente o meio ambiente nem a qualidade de vida da sociedade, garantindo um equilíbrio entre prosperidade econômica, responsabilidade ambiental e justiça social.

Essas diferentes esferas da sustentabilidade são interdependentes e

complementares, formando a base para um futuro mais equitativo e saudável para as gerações presentes e vindouras. Ao adotar e integrar princípios de sustentabilidade em todas as esferas da vida, podemos construir um mundo mais equilibrado, onde a prosperidade humana está alinhada à preservação dos recursos naturais e ao bem-estar social.

2.3 A importância da sustentabilidade para o meio ambiente

A simbiose entre sustentabilidade e meio ambiente é crucial para garantir um legado ambiental saudável para as próximas gerações. Agir em prol da sustentabilidade é a única via para preservar o meio ambiente de maneira responsável e permitir que o ciclo vital persista para os herdeiros do amanhã.

É insuficiente considerar a saúde do planeta sem ações individuais mínimas, embora simples, que, quando somadas, se traduzem em um futuro mais promissor. Cada indivíduo desempenha um papel vital: seja em casa, adotando práticas sustentáveis; como consumidor, fazendo escolhas conscientes; ou ao demandar mudanças e fiscalizar os projetos governamentais alinhados à agenda sustentável. O impacto coletivo dessas ações é significativo, influenciando positivamente o panorama global.

A Constituição Federal, em seu artigo 225, estabelece o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, um bem de uso comum e essencial para uma qualidade de vida saudável. No entanto, os desafios advindos das ações humanas irresponsáveis atingiram níveis alarmantes, demandando uma atenção imediata. A poluição, o desmatamento, a superpopulação de animais para a pecuária (um dos setores mais impactantes em termos de poluição e desmatamento) e a extinção de espécies de fauna e flora são alguns dos problemas urgentes.

Focar na educação ambiental emerge como uma ferramenta poderosa. Ao buscar formar cidadãos com consciência socioambiental e pensamento crítico, abrimos oportunidades para educar não apenas a geração atual, mas também as futuras, instigando o compromisso com práticas sustentáveis.

A conscientização e educação são as bases para mudanças efetivas. Ao nutrir uma consciência coletiva sobre a interdependência entre ações individuais e o bem-estar do planeta, podemos fortalecer a base para um futuro sustentável. Essa abordagem oferece esperança, fornecendo ferramentas para transformar desafios em oportunidades, garantindo que as futuras gerações herdem um mundo mais saudável e equilibrado.

2.4 A interdependência entre sustentabilidade e meio ambiente

A interdependência entre sustentabilidade e meio ambiente é fundamental para a preservação do nosso planeta e a garantia de um futuro saudável para as gerações futuras.

Sustentabilidade refere-se à capacidade de atender às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das futuras gerações de atenderem às suas próprias necessidades. Essa capacidade está intrinsecamente ligada ao estado e à saúde do meio ambiente. O meio ambiente fornece recursos vitais para a humanidade, como ar puro, água potável, alimentos, materiais para construção e energia.

Por sua vez, a sustentabilidade busca garantir que esses recursos sejam utilizados de maneira responsável e equilibrada, de modo a não os esgotar ou danificar permanentemente os ecossistemas naturais. O cuidado com o meio ambiente é um dos pilares essenciais da sustentabilidade, pois a degradação ambiental afeta diretamente a capacidade de sustentar a vida no planeta a longo prazo.

A interdependência entre sustentabilidade e meio ambiente é evidente nos esforços para preservar a biodiversidade, mitigar as mudanças climáticas, reduzir a poluição e promover práticas de consumo consciente. A conservação dos recursos naturais e a proteção dos ecossistemas são componentes fundamentais para garantir que as futuras gerações tenham acesso aos mesmos recursos que desfrutamos hoje.

Assim, a relação entre sustentabilidade e meio ambiente é de uma simbiose vital. Promover a sustentabilidade é preservar o meio ambiente, e cuidar do meio ambiente é essencial para garantir a continuidade da sustentabilidade para as gerações vindouras.

2.5 Inovação tecnológica e políticas integradas

A inovação tecnológica se apresenta como uma ferramenta poderosa na jornada rumo à sustentabilidade. Tecnologias verdes e inteligentes oferecem alternativas para desafios ambientais, como a transição para fontes de energia renováveis, sistemas de transporte eco-friendly e processos de produção mais eficientes e limpos. Além disso, a inovação possibilita a criação de soluções mais acessíveis e escaláveis, viabilizando a adoção em larga escala.

Políticas governamentais e legisla-

ções eficazes são fundamentais para impulsionar a sustentabilidade. Estratégias que promovem a economia circular, regulamentações para reduzir a emissão de gases de efeito estufa e incentivos fiscais para práticas sustentáveis são exemplos de políticas que podem direcionar a mudança em nível nacional e internacional.

A sinergia entre a inovação tecnológica e as políticas integradas é essencial. A criação de um ambiente favorável à inovação, com investimentos em pesquisa e desenvolvimento de tecnologias sustentáveis, combinada com políticas públicas que incentivem a adoção e a implementação dessas inovações, é a chave para acelerar a transição para um mundo mais sustentável.

Um mundo verdadeiramente sustentável é aquele que promove a equidade e a saúde global. Políticas integradas devem buscar a igualdade de acesso a recursos básicos, como água potável e alimentos, além de garantir condições de vida dignas para todas as comunidades. A saúde ambiental e humana está interligada, e políticas que visam melhorar ambas são essenciais para um futuro sustentável.

A inovação tecnológica aliada a políticas integradas é uma via promissora para a construção de um mundo sustentável. A colaboração entre setores público e privado, a conscientização da sociedade e a implementação de estratégias inclusivas são passos cruciais para garantir a preservação do nosso planeta e criar um futuro equitativo e saudável para as gerações atuais e vindouras. Juntos, podemos moldar um mundo onde a sustentabilidade seja mais do que um objetivo, mas sim um compromisso coletivo e uma realidade tangível.

2.6 O que é ESG?

A cultura ESG, que se refere aos princípios Ambientais, Sociais e de Governança, tornou-se um tema central nos ambientes corporativos e na sociedade como um todo. Esses três pilares representam os critérios pelos quais as empresas são avaliadas em termos de sua responsabilidade socioambiental e ética.

Ambiental (Environmental): Este aspecto refere-se às práticas das empresas relacionadas ao meio ambiente. Isso inclui a gestão de resíduos, a redução da pegada de carbono, o uso de energias renováveis e outras ações que visam minimizar o impacto ambiental das operações empresariais.

Social (Social): Aspectos sociais incluem a responsabilidade das empresas em relação aos seus funcionários, comunidades locais e a sociedade em geral. Isso engloba a equidade e diversidade no ambiente de trabalho, boas práticas de saúde e segurança, envolvimento comunitário e apoio a causas sociais.

Governança (Governance): Este pilar trata da estrutura de governança corporativa e práticas éticas dentro da empresa. Isso envolve a transparência, a prestação de contas, a conformidade com leis e regulamentos, além da integridade nos processos de tomada de decisão.

A cultura ESG busca não apenas integrar esses princípios nas operações empresariais, mas também internalizá-los na cultura organizacional. Isso significa que as empresas não apenas cumprem as regulamentações, mas adotam esses princípios como parte de sua identidade e estratégia de longo prazo.

Essa abordagem não está limitada apenas ao setor corporativo, mas está se expandindo para investidores, consumidores e até mesmo governos, que buscam apoiar e se associar a empresas que adotam práticas responsáveis e éticas.

O foco na cultura ESG está transformando a maneira como as empresas operam e se relacionam com seus stakeholders, impulsionando mudanças significativas em direção a uma economia mais sustentável, socialmente justa e com maior transparência e responsabilidade corporativa.

A cultura ESG transcende a mera adoção de práticas pontuais e se estende para um compromisso mais profundo com a integração desses valores em todos os níveis da empresa. Isso envolve desde a definição de metas e métricas claras relacionadas aos critérios ESG até a conscientização e treinamento de colaboradores para que esses princípios sejam internalizados em sua rotina de trabalho.

Além disso, a cultura ESG não se limita apenas ao cumprimento de regulamentações e expectativas mínimas. As empresas que verdadeiramente abraçam essa cultura buscam liderar por exemplo, implementando inovações e estratégias disruptivas que impactam positivamente não só o ambiente interno da empresa, mas também a comunidade e o planeta como um todo.

No âmbito dos investimentos, a cultura ESG tem exercido um papel cada vez mais relevante. Investidores estão direcionando seus recursos para empresas que adotam práticas ESG sólidas, reconhecendo não apenas o valor financeiro, mas também o impacto social e ambiental das organizações.

Além disso, a cultura ESG está provocando uma mudança de paradigma na relação entre consumidores e empresas. Os consumidores estão mais atentos aos valores éticos e sociais das marcas, favorecendo aquelas que demonstram um compromisso genuíno com a sustentabilidade e a respon-

sabilidade social.

Portanto, a cultura ESG vai além de um conjunto de diretrizes ou políticas; tratasse de uma transformação fundamental na mentalidade empresarial, que reconhece a importância de operar de forma ética, responsável e sustentável, não apenas para o sucesso a curto prazo, mas para a criação de um futuro mais equitativo e saudável para todos.

Conforme comentando anteriormente, os critérios ESG (Ambientais, Sociais e de Governança) representam um conjunto de características e métricas que avaliam a performance das empresas e organizações em relação aos aspectos ambientais, sociais e de governança. Aqui estão algumas das características principais de cada componente do ESG:

Ambiental (Environmental):

Gestão de resíduos e emissões: Avalia a capacidade da empresa de gerenciar eficientemente seus resíduos e reduzir suas emissões, minimizando o impacto ambiental.

Eficiência energética: Refere-se à utilização eficiente de energia e à transição para fontes de energia renovável, visando reduzir a pegada de carbono.

Conservação de recursos naturais: Envolve práticas para a preservação de recursos naturais, como água e florestas, visando a sustentabilidade a longo prazo.

Social (Social):

Diversidade e inclusão: Avalia a diversidade no ambiente de trabalho, incluindo gênero, etnia, idade e orientação sexual, bem como medidas para promover a inclusão.

Responsabilidade social corporativa: Refere-se às iniciativas de responsabilidade social, como investimento em comunidades locais, programas educacionais, saúde e bem-estar dos funcionários.

Relações trabalhistas: Considera aspectos como direitos dos trabalhadores, segurança no local de trabalho e práticas justas de contratação e remuneração.

Governança (Governance):

Ética empresarial: Envolve a integridade nos negócios, transparência nas operações e práticas éticas em todas as atividades da empresa.

Estrutura de liderança e conselhos: Avalia a eficácia da estrutura de liderança, bem como a independência e diversidade dos conselhos de administração.

Gestão de riscos e conformidade: Considera a capacidade da empresa em identificar e gerenciar riscos, bem como a conformidade com leis e regulamentos aplicáveis.

Essas características ESG fornecem um conjunto abrangente de critérios que não apenas avaliam o desempenho financeiro de uma empresa, mas também sua responsabilidade social e ambiental, cada vez mais valorizada por investidores, consumidores e pela sociedade em geral.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O meio ambiente e a sustentabilidade representam os pilares fundamentais para a preservação do nosso planeta e o bem-estar das gerações presentes e futuras. Ao refletir sobre esses temas, algumas considerações finais ganham destaque:

Interconexão Vital: O meio ambiente não é um mero cenário onde a vida acontece, mas sim o suporte essencial para a existência de todas as formas de vida. A saúde dos ecossistemas, a qualidade do ar, da água e a biodiversidade são essenciais para a nossa própria sobrevivência.

Impacto Coletivo: Cada ação, por menor que seja, tem um impacto no meio ambiente. As escolhas individuais em consumir, descartar, utilizar recursos ou apoiar iniciativas sustentáveis têm um efeito cumulativo significativo para o bem-estar do planeta.

Responsabilidade Global: A responsabilidade de proteger e preservar o meio ambiente é um compromisso compartilhado por todos. Governos, empresas, comunidades e indivíduos têm um papel importante a desempenhar na busca por práticas sustentáveis e na promoção de um mundo mais equitativo.

Educação e Conscientização: A educação ambiental e a conscientização são pilares para a mudança. Ao capacitarmos as gerações atuais e futuras com conhecimento sobre a importância da sustentabilidade, estamos fortalecendo a base para ações mais conscientes e responsáveis.

Inovação e Colaboração: A inovação tecnológica desempenha um papel vital na busca por soluções sustentáveis. A colaboração entre setores, o investimento em pesquisa e a implementação de tecnologias inovadoras são essenciais para enfrentar desafios ambientais globais.

Equidade e Justiça Social: A busca por um mundo sustentável não pode ser dissociada da promoção da equidade social. A sustentabilidade verdadeira inclui a garantia de igualdade de oportunidades, acesso a recursos básicos e a proteção dos direitos de todas as comunidades.

Compromisso Contínuo: A jornada

em direção à preservação ambiental e à sustentabilidade é contínua e dinâmica. Exige compromisso constante, adaptação a novos desafios e ação coletiva em busca de um futuro onde a harmonia entre o homem e o meio ambiente seja uma realidade.

Em suma, o cuidado com o meio ambiente e a promoção da sustentabilidade não são apenas uma escolha, mas uma necessidade urgente para garantir um futuro próspero e saudável para todos os habitantes do nosso planeta Terra. É um chamado para a ação, para que juntos possamos preservar, proteger e valorizar o nosso lar comum, construindo um mundo mais sustentável e equilibrado para as presentes e futuras gerações.

REFERÊNCIAS

MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE de Viviane Moschini-Carlos, André Henrique Rosa, Leonardo Fernandes Fraceto, Porto Alegre 2012.

DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL de José Eli da Veiga, Garamond 2005.

SUSTENTABILIDADE de Leonardo Boff, Rio de Janeiro 2017.

RESUMO

O presente estudo visa analisar a gestão escolar compartilhada com as tomadas de decisões no colegiado do Conselho de Escola. A escola pública é espaço para todos terem acesso, tornar os indivíduos agentes e integrantes da sociedade. Preparar o estudante para o exercício da cidadania. O Projeto Político Pedagógico poderá ser uma bússola para a organização das práticas educativas quando for elaborado com a parceria da equipe gestora e do Conselho de Escola. O Conselho de Escola é um colegiado da comunidade escolar, pais e estudantes para definir os objetivos da Unidade Escolar, com a parceria efetiva de todos os seus membros. A trajetória metodológica realizada foi de um artigo de revisão, pesquisa bibliográfica e descritiva. Concluiu-se a relevância da parceria da gestão escolar com o Conselho de Escola para construção de uma escola democrática e o acesso para todos os estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Escolar; Projeto Político Pedagógico; Conselho de Escola; Estudante.

ABSTRACT

The present study aims to analyze the shared school management with decision making in the school board board. The public school is space for everyone to have access, to make individuals agents and members of society. Prepare the student for the exercise of citizenship. The pedagogical political project may be a compass for the organization of educational practices when it is prepared with the partnership of the management team and the school council. The School Council is a school community, parents and students to define the objectives of the school unit, with the effective partnership of all its members. The methodological trajectory performed was from a review article, bibliographic and descriptive research. The relevance of the partnership of school management with the School Council to build a democratic school and access to all students was completed.

Keywords: School Management; Pedagogical Political Project; School Council; Student.

1 INTRODUÇÃO

A escola pública é um espaço aberto para ter acesso ao conhecimento da humanidade. Para a construção da cidadania a educação deve ser entendida como um processo de mediação para melhoria das condições da existência humana. Portanto, um espaço aberto e igualitário para que democraticamente possam opinar sobre ações e projetos que irão ser realizados.

O currículo desenvolvido nas escolas deverá trazer experiências e vivências para que todos os estudantes possam se desenvolver nas dimensões cognitivas, afetivo-emocional, físico, social e profissional. A equipe gestora conjuntamente com o colegiado do Conselho de Escola poderão discutir os projetos e práticas educativas relacionadas no Projeto Político Pedagógico para o encontro de uma aprendizagem significativa para todos os estudantes.

A gestão escolar possui um aliado nas suas tomadas de decisões, o Conselho de Escola. Esse colegiado auxiliará nas demandas diárias da escola e ainda mais encontrar os interesses dos estudantes para construir os tempos e os espaços escolares com vivências democráticas. Dessa forma, a comunidade escolar, pais e estudantes irão refletir e decidir as práticas com parceria no cotidiano.

O objetivo geral desse estudo é analisar a gestão escolar compartilhada com as tomadas de decisões do colegiado do Conselho de Escola. Já os objetivos específicos são: identificar a escola como espaço de formação de cidadania; conhecer a escola democrática e seu Projeto Político Pedagógico e reconhecer a importância da parceria da gestão escolar para a tomada de decisões conjuntamente com o Conselho de Escola. Para organização do levantamento de dados desse estudo, utilizou-se um artigo de revisão com pesquisa bibliográfica e descritiva.

A trajetória para sintetizar esse trabalho, primeiramente, refletiu sobre a educação nas escolas públicas e sua função como espaço democrático. Logo após, destacou-se a importância do Projeto Pedagógico ser elaborado com a equipe gestora e o colegiado do Conselho de Escola. Por último, apresentou-se uma reflexão sobre como o Conselho de Escola pode ser um elemento de representatividade para as tomadas de decisões no espaço escolar.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A escola espaço de formação da cidadania

Historicamente, a escola surgiu como fruto da necessidade de reprodução e preservação da cultura e os conhecimentos

da humanidade, das crenças, dos valores e das conquistas sociais, desse modo, a concepção de homem e de mundo dos grupos sociais. Ao se modernizar a escola trouxe novos instrumentos nesses aspectos, pois socializou as conquistas sociais, econômicas de determinadas classes e grupos (MASETTO, 1994).

Para Severino (1994, p.15), a escola pública deverá ser aberta e igualitária, um espaço para todos terem acesso ao saber e aos bens culturais da humanidade. Dessa forma, o indivíduo poderá se perceber como agente integrante de um todo social, situado em uma realidade histórico-social.

Ainda mais, para as classes menos favorecidas, a escola irá fornecer ferramentas para contra a dominação e luta, pois possui o papel de "resistência à ideologia dominante ou contra ideologias".

O autor acima citado, Severino (1994), aponta que, para se compreender a educação como forma de uma mediação histórica da existência humana, deve-se entendê-la como uma luta em busca de condições sempre melhores de trabalho, de sociabilidade e de vivência da cultura simbólica. Portanto, ela só se legítima por mediação na construção da cidadania.

No aspecto individual a educação se propõe a construir e desenvolver a cidadania. "Em relação à sociedade, a construir a democracia, entendida como garantia a todos os indivíduos da efetivação universalizada dessas mediações" (SEVERINO, 1994, p.9-10). Nessa concepção, o homem é um ser em permanente construção, que vai se fazendo no tempo pela mediação de sua prática, de sua ação histórica, isto é, um ser que se cria no seu espaço social e no seu tempo histórico.

Rodrigues (1988, p.56) assinala que "a escola tem por função preparar o indivíduo para o exercício da cidadania moderna, para a modernidade". Assim sendo, a formação do homem para conviver em sociedade, nas relações e "influências mundiais da cultura, política, da economia, da ciência e da técnica", pode ser concebida como uma forma do ser humano relacionar-se com o mundo.

A educação é compreendida por Libâneo (1994, p.17) como uma prática educativa. Faz parte de um fenômeno social e universal, desse modo, é uma atividade humana que pertence na existência do ser humano sendo a mola mestre do funcionamento de todas as sociedades. "Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida na sociedade".

Para se organizar uma educação de qualidade é importante salientar que o desenvolvimento do ser humano precisa ter um processo de ensino com a aprendizagem significativa. Dessa forma, um cabedal de experiências e atividades para que os estudantes possam ter o conhecimento e se desenvolvam suas habilidades e competências, nas dimensões cognitivas, afetivo-emocional, físico, social e profissional. Deve-se elaborar uma organização curricular para concretizar as ideias e transformar os princípios educacionais em ações (MASETTO, 1994).

O currículo é um documento essencial para a organização teórica e prática dos conteúdos nas escolas. Dessa maneira, salienta a importância de ser construído coletivamente em todas as redes de ensino, para que possa garantir os avanços dos estudantes no processo de ensino de aprendizagem. Veiga Neto (2002, p. 50) define currículo como "um instrumento que deve levar em conta as diversas possibilidades de aprendizagem não só no que concerne à seleção de metas e conteúdo, mas também na maneira de planejar as atividades".

A partir desse contexto, verifica-se a importância do planejamento, como cerne das organizações didáticas. A sua revisão periodicamente também é necessária para reconhecer os fatores e anseios das sociedades diante da educação dos estudantes. Pode-se comparar o currículo como uma bússola que orienta os caminhos para nortear a educação em todo o país. Estas indicações oferecem parâmetros para a avaliação e definições dos rumos adequados da qualidade de ensino (MASETTO, 1994).

De acordo com Sacristán (2000, p.134), para modificação do currículo ocorrer são necessários considerar três aspectos: físicos (prédio, equipamentos, mobiliários); organizacionais (como a escola está organizada, alunos, períodos, horários) e pedagógicos

(Professores, alunos e suas relações no cotidiano escolar). O mesmo autor Sacristán (2013, p.

18), acrescenta que "o currículo determina que conteúdo serão abordados", sendo um instrumento para ordenação do tempo escolar, pois estabelece os níveis e exigências necessárias para a sociedade.

De acordo com Veiga Neto (2002, p.7), "o currículo é uma construção social de conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive, com a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilálos". Dessa maneira, a produção de conhecimento escolar necessita de uma metodologia de construção coletiva para construir um currículo favorável para o processo ensino e aprendizagem.

Segundo o documento Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), o objeti-

vo da escola é instruir o estudante para que eles tenham uma educação integral, embasada na aprendizagem de valores e ações para transformar a sociedade, visando torná-la mais humana, justa e inclusiva e além a preservação da natureza. Dessa forma, a escola possui a função de instruir os cidadãos para serem aptos e transformarem a sociedade.

A principal função da escola na atualidade é modificar o sentido da construção dos conhecimentos, quanto mais assuntos novos surgem diariamente, maiores serão as

possibilidades de utilizá-las a seu favor e contribuir para o aumento de conhecimentos de todos que ali frequentam. Neste espaço qualquer que forem os aprendizados, serão absorvidos e

Levados pelos mesmos durante todo o seu percurso educacional. Freire (1980, p.39) aponta a necessidade da educação estar relacionada ao conteúdo, programas e métodos "adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a

história".

O estudante deve ser protagonista da ação educativa. Desse modo, a escola deverá propiciar os direitos de aprendizagem em todas as áreas de conhecimento para todos. O Projeto Político Pedagógico deve ser baseado na Lei de Diretrizes e Bases e Educação Nacional (LDB – BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs – BRASIL, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – BRASIL, 2017). Aponta-se a importância da equipe gestora sistematizar e oportunizar as ações que se organizam por meio dessas referências e definir as suas prioridades em cada instituição de acordo com sua clientela.

Segundo Lück (2006), gestão democrática possibilita a melhoria da qualidade da educação. A escola precisa elaborar uma ação educativa de forma negociada, participativa, autorreflexiva, contextual, plural, processual e transformadora, pois as transformações que ocorrem na sociedade refletem no ambiente educacional. Para construir um país mais produtivo é necessário garantir o ensino de qualidade para todos. A educação brasileira tem o desafio de melhoria de aprendizagem dos estudantes. Para isso acontecer, deverão ser criadas metas bem definidas na sociedade.

Para Dourado (2000, p. 82), a gestão escolar é um ato político, pois em todos os momentos requer uma tomada de decisão, "a ação educativa e, consequentemente, a política educacional em qualquer de suas feições possuem apenas uma dimensão política, já que não há conhecimento, técnica e tecnologias neutras, pois todas são expressões de formas conscientes ou não de engajamento".

A partir dos aspectos apresentados é de extrema importância que a escola trabalhe em parceria com a comunidade escolar para melhoria na tomada de decisões no que se diz respeito aos estudantes que frequentam o espaço educativo. A equipe gestora também deve organizar e implementar práticas facilitadoras e emancipatórias para a criação de mecanismos capazes de contribuir para melhoria das ações realizadas cotidianamente.

2.2 Projeto Político Pedagógico elaborado em uma escola democrática

Entende-se projeto como "esboço, desenho, guia de imaginação ou semente da ação, um projeto significa sempre uma antecipação, uma referência do futuro". (NOGUEIRA, 2001, p. 63). Desse modo, projeto é um princípio, que do irreal se transforma em realidade, as suas ações se alicerçam em uma estrutura e posteriormente faz suas articulações no contexto escolar. No entanto, ele é um alvo que está para acontecer, não é presente, mas será antecipado para o futuro.

Marina (1995, p. 178) argumenta que os projetos estão interligados nas ações educativas. "Há, evidentemente, muitas antecipações de acontecimentos futuros, como os sonhos, os desejos ou os planos abstratos que são apenas, na melhor das hipóteses, anteprojetos que se converterão [...], desse modo, o projeto é um ato para ser empreendido".

O ato de projetar facilita e impulsiona o acontecimento das atividades. Traz elementos para pesquisar, para investigações, desse modo, surgem questões novas de perspectivas para sua realização. Nogueira (2001, p.91) caracteriza-o com as seguintes etapas: "objetivos, metas, planejamento, rotas, investigação, levantamento de hipótese, execução, replanejamento, depurações, apresentação e avaliações intermediárias e finais".

Em suma, o projeto é um movimento que supera a ação simples que o do cumprimento de tarefas, ele é um instrumento para atividade ser realizada. "Uma atividade desenvolvida com a formulação de projeto possibilita a ampliação do processo de construção de conhecimento" (NOGUEIRA, 2001, p.120).

Os Projetos Políticos Pedagógicos são ferramentas essenciais para gestões escolares e por meio deles as escolas pautam suas atividades e ações. Campos (2014, p.38) assinala que esse documento "deve funcionar como um orientador de rumo da instituição

escolar para o caminho do inédito viável", em uma escola democrática. Um instrumento importante que a equipe gestora poderá organizar com o Conselho de Escola e outros setores da Unidade Escolar.

Ferreira; Aguiar (2000, p. 113) sintetiza essa questão:

Como gestor escolar, o diretor, tem que aprender a respeitar opiniões das pessoas da comunidade escolar [...]. Porque a direção constrói e legítima na participação, no exercício da democracia e na competência da construção coletiva de um projeto que reflita a sociedade que os seus estudantes atuarão. A partir daí o diretor começa a respeitar as posições contrárias aos seus pensamentos e começa a entrar na lógica da gestão escolar autônoma e coletiva dos conselhos escolares.

Para Lück (2006, p.35), "uma forma de conceituar gestão é vê-la como um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam realização, o mais plenamente possível dos objetivos educacionais". O objetivo desta parceria entre escola e comunidade é criar um canal de comunicação eficiente que contribua para melhoria e desenvolvimento de novas práticas democráticas no contexto educacional.

Dessa forma, o projeto da escola tem que ser fundamentado em princípios democráticos assumir um compromisso com os estudantes da escola, enfim, um instrumento, abrangente de qualidade. Ao ser democrático oportuniza a integração das ações educativas no caráter de transformação social e espaço para todos. Para Gadotti e Romão (1997, p. 47), "a autonomia se refere a criação de novas relações sociais, que se opõem as relações autoritárias existentes. Autonomia é o oposto de uniformização" [...]. Com esse fator as escolas poderão trabalhar com as diferenças e construir parcerias com a comunidade. Uma escola autônoma está em "constante intercâmbio com a sociedade" e não isolada.

A abrangência do Projeto Político Pedagógico deve ser desenhada na atuação dos professores e outros profissionais da escola, dos conteúdos e processos de ensino; das interações com a comunidade, os recursos físicos e materiais disponíveis, logo, as suas relações com a sociedade. O planejamento escolar é contínuo em busca da prática dinâmica e real (SOUSA, 1995, p.64).

Moss (2007) questiona a importância das práticas democráticas, pois essa ação é um critério para a formação da cidadania, um instrumento pelo qual o estudante pode se envolver com outros nas tomadas de decisões. Muitos fatores que afetam a si próprio ou o grupo a qual pertence como membros de uma sociedade.

A democracia é um processo de diversidade e traz novas práticas e pensamentos. Movimento que se origina por meio da amplitude de atendimento. Desse modo, a educação como exercício democrático e para cidadania fez-se necessária quando se inicia o processo de democratização no Brasil, um aspecto que se distancia muito das práticas escolares, nas propostas pedagógicas e nas instituições educativas (CAMPOS, 2014).

O processo de ensino aprendizagem deve facilitar a compreensão dos modos como a sociedade está desenvolvendo o seu funcionamento. Cabem aos educadores ajudarem os estudantes a desenvolverem competências que as tornem capazes de fazer. Torres (1997, p.23) traz alguns pontos para a concretização dos princípios em aprendizagens possíveis: "aprender é desenvolver processos de compreensão da realidade, que induzem à participação nela e se originam a partir das tarefas escolares com as quais alunos e alunas se comprometem dia a dia na sala de aula". Assim sendo, a aprendizagem está relacionada a participação efetiva na sala de aula, o estudante é convidado a entrar em situações de diálogo e cooperação.

Dessa maneira, o projeto educativo tem que ter um currículo com a função do desenvolvimento integral dos estudantes nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social. No campo educacional, o planejamento é uma ação permanente, que abrange as esferas e níveis de complexidade diferentes, desde o sistema educacional para um planejamento escolar ou curricular. Nesse patamar, o planejamento se organiza por meio de um Projeto Político Pedagógico, que se fundamenta, em especial, na importância do trabalho em equipe para sua elaboração e execução, ou seja, equipe gestora, professores, funcionários, estudantes e pais, uma ação complexa que exige a articulação de todos os atores.

Os gestores têm a função fundamental de assegurar a comunicação do processo educativo

com toda a comunidade escolar. Para isso acontecer tem que ter clareza e compartilhar as diretrizes da educação nacional e os projetos organizados na Unidade Escolar no Conselho de Escola, essa parceria compartilhada é fundamental para o desenvolvimento das ações educativas no espaço escolar. Ainda mais organizar encontros formativos com professores e as famílias e outras atividades para alicerçar os projetos realizados e auxiliar a aprendizagem de todos os estudantes.

2.3 A gestão escolar e o Conselho de Escola nas escolas municipais da cidade de São Paulo

Pode-se definir legalmente Conselho de Escola "como um colegiado com função deliberativa e direcionada à defesa dos interesses dos educandos e das finalidades e objetivos da educação pública do Munícipio de São Paulo (SME, 2007, artigo 117 da Lei nº 14.660/2007). Apresenta-se como um referencial esse documento para elaborar o processo de formação política no exercício de uma escola democrática.

De acordo com o Manual de Conselho de Escola (SINPEEM, 2023, p.7), "o Conselho de Escola não tem autonomia absoluta. Obrigatoriamente, ele deve cumprir a legislação pertinente à educação, especialmente a Constituição Federal de 1988 – BRASIL 1988, a LDBEN (Lei nº 9.394 – BRASIL -1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/1990 – BRASIL, 1990)", como também ser normatizado pela Secretaria Municipal de São Paulo.

Quando a comunidade escolar tem participação ativa, o Conselho de Escola facilitará o funcionamento de uma escola que traz a diversidade como referência e oferece oportunidade ao atendimento de todos os estudantes. As atividades desenvolvidas nos conselhos poderão amenizar o caráter autoritário da educação. "A sociedade brasileira é autoritária. A escola faz parte dessa realidade e há mecanismos que precisam ser reconstruídos, numa perspectiva de construir tempos e espaços para vivências cidadãs e democráticas, desconstruindo modelos autoritários" (SINPEEM, 2023, p.2).

Destaca-se a importância da construção de uma escola democrática, pois nesse espaço é o momento da comunidade escolar, pais, estudantes refletirem e decidirem sobre as ações educativas e os possíveis projetos para serem desenvolvidos no cotidiano das escolas, uma parceria compartilhada relevante para organização das Unidades Escolares.

Dessa forma, o Conselho de Escola é uma maneira de implementar e modificar o espaço escolar em uma gestão democrática. Momento em que é criado a participação de diferentes segmentos da comunidade escolar e a participação efetiva nessas reuniões. Este colegiado é composto por: pais, estudantes, funcionários, professores, equipe gestora e possui a função de democratizar as ações neste ambiente que digam respeito à tomada de decisões (SME, 2008).

O objetivo dessas reuniões é discutir assuntos relacionados as práticas educacionais diárias que ocorrem no espaço educacional, visando ações democráticas que demonstrem transparência e democracia. Destaca-se que é de extrema importância a constituição deste colegiado, porque auxilia o gestor na tomada de decisões e evidencia como a gestão democrática é importante para o exercício da cidadania e vida em sociedades (SINPEEM, 2023).

O Conselho de Escola oferece ações democráticas para serem discutidas com toda a comunidade escolar. Nestas reuniões, o diálogo funciona como o maior exercício de democracia presente na escola. A equipe gestora utiliza as reuniões de Conselho de Escola para discutir questões pertinentes a realidade enfrentada diariamente nas Unidades Escolares (NASCIMENTO, 2007).

De acordo com o documento Manual do Conselho de Escola (SINPEEM, 2023) nos anos de 1983 a 1985, na cidade de São Paulo, na gestão de Mário Covas inicia-se o processo de constituição dos Conselhos de Escolas. Entretanto, em 1988 a 1992, a prefeita Luiza Erundina fomentou e deu mais impulsos para os conselhos terem mais efetividade para tomadas de decisões.

A Secretaria Municipal de São Paulo (SME, 1992, p.7) quando determinou a organização do regime comum das escolas municipais de São Paulo determinou que o

"Conselho de Escola é a forma de organização legítima e capaz de realizar a gestão coletiva". Nesse momento, as escolas poderão encontrar as decisões necessárias para realização dos seus projetos. A legislação que regem os Conselhos está referida na lei nº 14.660/2007.

A composição do Conselho de Escola obedece a alguns critérios relacionados a participação dos indivíduos que farão parte deste colegiado anualmente. No início do ano letivo, é feita uma divulgação sobre o referido colegiado e como se realizarão as eleições dos membros que farão parte durante a vigência deste segmento. A normatização segue regulamentação de portarias que orientam para a organização durante o ano letivo nas escolas (SINPEEM, 2023).

Conforme SINPEEM (2023), é realizada em um primeiro momento uma reunião com o propósito de reunir os representantes deste grupo e de forma livre a participação da comunidade escolar para composição deste colegiado. Os participantes são: professores, estudantes, pais, equipe gestoras e outros indivíduos que se interessem e vivem em torno da escola.

No entanto, a escola deverá "estabelecer seu próprio regulamento para a eleição dos integrantes do conselho. Este regulamento deve conter regras transparentes e democráticas. A convocação para a criação do conselho pode surgir por iniciativa do diretor da escola ou de qualquer um dos representantes" (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p.1).

Para cada segmento da unidade escolar, serão realizadas eleições, uma vez que, há um número de candidatos específicos para participação deste grupo, são eleitos pares de cada setor da comunidade escolar, que terão incumbência de representá-los durante a vigência deste segmento de participação popular (SINPEEM, 2023).

A eleição é composta de membros natos (diretor de escola), membros eleitos, suplentes eleitos, esta dinâmica é necessária porque se houver ausências, os suplentes assumem os cargos para que não ocorram ausências que atrapalhem o andamento das reuniões e das deliberações que ele realiza durante as reuniões periódicas. Após a constituição do grupo, são realizadas as explicações necessárias sobre o funcionamento, participação, deveres e responsabilidades para que cada participante adquira conhecimentos sobre a estrutura do colegiado, para que não surjam dúvidas sobre quais procedimentos serão realizados (SINPEEM, 2023).

Para cada tipo de assunto são realizadas reuniões diferentes, de cunho extraordinário, ordinário, que obedeçam aos critérios estabelecidos pela legislação que regem o Conselho de Escola. Geralmente, as reuniões extraordinárias ocorrem sem prévia formação de pautas específicas, ocorrem com intuito de urgência, de acordo com os assuntos e sua importância, as reuniões ordinárias ocorrem com prévia convocação dos participantes, com dias e horários delimitados conforme informes distribuídos para os participantes (SOARES, 2021).

Soares (2021) aponta a importância da participação efetiva no Conselho de Escola. É algo que depende da divulgação da equipe gestora no início do ano letivo. Geralmente, se elabora um cartaz com informes para eleição dos membros que gostariam de participar das eleições para concorrer a uma vaga em seu segmento. Em relação a comunidade são confeccionados bilhetes com informes para que os estudantes levem para seus pais para tomarem ciência sobre como serão feitas as eleições de representantes para este colegiado.

A equipe gestora realiza a primeira reunião com os principais informes sobre o funcionamento do Conselho de escola e os esclarecimentos necessários que surjam naquele momento. É optativa a participação após os esclarecimentos, que não almejam ser membros, podendo retirar sua candidatura a qualquer momento (SINPEEM, 2023).

Há necessidade de um primeiro contato entre as partes envolvidas neste colegiado para que todos percebam que a principal função do Conselho de Escola e se torne uma participação coletiva. Com isso objetiva-se o fortalecimento de atitudes democráticas dentro da escola e deliberar questões que o gestor da unidade escolar não pode realizar sozinho sem consultar os membros deste colegiado (SINPEEM, 2023).

Percebe-se que a compreensão sobre gestão democrática é bem mais ampla do que o aspecto vivenciado pelos indivíduos na sociedade em que vivem. A democracia no espaço educativo visa garantir a efetivação da educação e estabelecer vínculos com a comunidade escolar em que a escola está inserida, proporcionando bons resultados na tomada de decisões que envolvem aquele local de diálogos entre os envolvidos. Para isso acontecer é necessário que os pais e os estudantes percebam a importância de estar presente nesses colegiados e decidirem conjuntamente com a equipe gestora as atividades dentro espaço escolar.

Dessa forma, cabe às equipes gestoras oferecerem uma oportunidade para que todos participem dos assuntos pertinentes à democracia escolar, garantindo um espaço propício à educação. É importante que as escolas construam uma cultura com os representantes deste colegiado para criar um canal de comunicação eficiente, em que os diálogos sejam sempre relacionados a resolução das pautas tratadas nestas reuniões. Assim sendo, as equipes gestoras precisam oferecer canais de comunicação e ampliarem recursos, como os das redes sociais, para facilitarem as informações e aproximarem-se da comunidade (SOARES, 2021).

De acordo com a nova perspectiva social vivida na sociedade atualmente, os diferentes grupos se organizam para conquistarem os melhores resultados dentro deste processo de democratização da sociedade e do ambiente escolar. Neste aspecto, a mudança de olhar sobre as práticas ocorridas cotidianamente tende a se transformar muito rápido, portanto o conhecimento nos colegiados poderão trazer instrumentos para melhoria da aprendizagem. A mudança é um processo, deve ser incorporado no ambiente educacional, já que está presente nas diversas maneiras de se viverem em grupos na modernidade.

Destaca-se ainda que há outros grupos que praticam o exercício da democracia no espaço educativo, com suas respectivas funções determinadas pelas legislações que os regem e determinam o que estes colegiados farão no decorrer do ano letivo, como: APM (Associação de Pais e Mestres), Grêmio Estudantil, juntos estes organismos vivos auxiliam na construção coletiva e democrática das ações que ocorrem no ambiente escolar.

Para SINPEEM (2023), o benefício de ações coletivas no cenário educativo, criam rotinas diferenciadas no que tange a democracia dentro deste espaço, incentivando os indivíduos a participarem destes grupos. Desse modo, as equipes gestoras terão de tomar decisões representivas ao exercício coletivo para solução das diferentes discus-

sões que ocorrem no espaço de aprendizados e construção de conhecimentos.

Outro aspecto importante em relação a estes colegiados é a consciência participativa que se desenvolvem nos indivíduos que estão ali reunidos para solucionar um assunto com pauta prevista ou não. O fator conscientizar associa-se aos conhecimentos adquiridos naquele local de práticas democráticas voltadas para solução dos assuntos abordados. Para Bastos (2005, p.22), " a gestão democrática da escola pública deve ser incluída no rol de práticas sociais que podem contribuir para a consciência democrática e participação popular no interior da escola". O reconhecimento desta participação deve ser conscientizado para implantação de uma nova cultura no espaço escolar, assim sendo, a politização, o debate e a liberdade de organização são fundamentais para que todos possam efetivar-se como sujeitos e garantir a permanência de todos estudantes nas escolas públicas.

Libâneo (2001, p.102-103) aponta que "o conceito de participação se fundamenta na autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, conduzirem sua própria vida". Autonomia se diferencia das formas autoritárias e é a participação efetiva e concreta nas instituições como os colegiados. Dessa maneira, a democracia apresenta duas vertentes hoje na sociedade , ou seja, o exercício da democracia e a luta para se valerem os direitos de cidadãos participativos na sociedade em que vivem, buscando a todo momento democratizar o acesso a informação e as lutas pelos ideais presentes na sociedade contemporânea para a formação de suas cidadanias.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se a relevância da escola pública ser um espaço democrático para a formação da cidadania dos estudantes, assim sendo, favorece para que eles possam ser agentes integrantes da sociedade e estarem inseridos na realidade histórico-social. Desse modo, possam desenvolver integralmente as dimensões humanas: cognitiva, afetivo-emocional; física, social e profissional. Para assim, proporcionar um currículo composto de experiências e vivências com aprendizagem significativa.

Verificou-se a importância da parceria do Conselho de Escola para as tomadas de decisões com a equipe gestora. Por meio dessas reuniões as escolas terão a possibilidade de trazer a diversidade de referências e refletir sobre o atendimento para todos os estudantes, um exercício para a formação da cidadania.

Entretanto, cabe destacar o papel fundamental do Projeto Político Pedagógico nesse estudo como uma ação para organização e estruturação do espaço escolar, por intermédio de discussões com a gestão escolar e o colegido nas reumiões de Conselho de Escola.

Contribuindo, dessa forma, para construir uma escola democrática, de qualidade para todos os estudantes.

Para a elaboração de um projeto na gestão de uma escola democrática se torna importante a participação efetiva de todos os atores que fazem parte do cenário educativo. Dessa maneira, é necessário um debate amplo sobre tudo que envolve a dimensão escolar. Nessa perspectiva, esse estudo traz um recorte de alguns pontos fundamentais para se refletir e abrir espaços para novas investigações e pesquisas.

REFERÊNCIAS

BASTOS, João Baptista. Gestão Democrática da Educação.4. ed., Rio de Janeiro: DPSA:SEPE, 2005.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: htpp://planalto.gov.br;ccivil_03/Const./Consti.htm. Acesso: 09 jan. 2024.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8069 – 13 julho de 1990. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso: 08 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 201

BRASIL. Ministério da Educação. Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, 20 de dezembro, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br. Civil_03/Leis/L9394. Acesso: 12 jan. 2024.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. Gestão Escolar e docência. São Paulo: Paulinas, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. A Escolha dos Dirigentes Escolares: políticas e gestão da Educação no Brasil. In FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org). Gestão Democrática da Educação: Atitudes e Tendências, Novos Desafios. São Paulo: Cortez,2000..

FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia Ângela da S.(Org.). Gestão da Educação: Impasses, Perspectivas e Compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GADOTTI, M.; ROMÃO,J. Autonomia da Escola:Princípios e Propostas. São Paulo: Cortez, 1997.

LIBÂNEO, J.C. A Organização e a Gestão da Escola: Teoria e Prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2.º grau. Série formação do professor).

LÜCK, Heloísa. Dimensão de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK,Heloísa. A Gestão Participativa na Escola.Petrópolis, RJ: Vozes,2006.

MARINA, J. A. Teoria da Inteligência Criadora. Lisboa: Caminho da Ciência, 1995.

MASETTO, Marcos Tarcísio. Didática – aula como centro. São Paulo: FTD, 1994 (Coleção Aprender e Ensinar).

MASETTO, Marcos Tarcísio. Competências Pedagógicas do Professor Universitário. São Paulo:Sammus,2009.

MOSS, P. Que futuro para a relação entre educação e cuidado na primeira infância e escolaridade obrigatória? In: Pesquisa em Educação Comparada e Internacional, 2008.

NASCIMENTO, Jociane Maria Sousa Nascimento. Conselho Escolar: Os Desafios na Construção de Novas Relações na Escola. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2007. Disponível em: http://www.uece.br/politicasuece/dmdocuments/jociane_maria_sousa_nescimento%5B1%5 D.pdf. Acesso em: 03 jan. 2024.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. Pedagogia dos Projetos. Uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das Múltiplas Inteligências, 3 ed., São Paulo: Érica, 2001

RODRIGUES, Neidson. Da mistificação da escola a escola necessária. 2 ed., São Paulo: Cortez, 1988.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Saberes e incertezas sobre o currículo. São Paulo: Penso, 2013

SEVERINO, Antônio J. Educação, ideologia e contra ideologia. São Paulo, EPU, 1986.

SINPEEM. Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo.

Manual do Conselho de Escola. Disponível em: http://sinpeem.com.br/sites/arquivos/downloads/manualdeconselhodeescola.25052021.pdf. Acesso: 02 jan. 2023.

SME. Secretaria Municipal da Educação. Lei nº 11.229, 26 de junho de 1992. Estatuto do Magistério Público Municipal, 1992. Disponível em: htpp://legislação.prefeitura.sp.gov.br. Acesso: 03 jan. 2023.

SME. Secretaria Municipal de São Paulo. Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007. Dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente. Disponível em: htpp://legislação.prefeitura.sp.gov.br. Acesso:02 jan. 2023.

SME. Secretaria Municipal da Educação. Portaria nº 2565/08. Normatização da composição do Conselho de Escola / CEI /CIEJA que especifica nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. Disponível em: htpp://legislação.prefeitura.sp.gov.br. Acesso em: 03 jan. 2023.

SOARES, S. G. GEPESC. Constituição, Organização e Funcionamento dos Conselhos de Escolas. 2021. Disponível em: youtube.com. /wathc?v=IM08aH9csWQ&t=73s. Acesso: 09 jan.2023.

SOUSA, S. Z. Avaliação escolar: constatações e perspectivas. Revisa de Educação AEC, Brasília-DF, ano 24, n94, p.59-69, jan. / mar., 1995.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Perguntas e respostas: como funcionam os conselhos escolares? 2018.Disponível em: http://todospelaeducacao.org.br/noticias/perguntas-e-respostas-comofuncionam-os conselhos escolares. Acesso: 04 jan. 2024.

TORRES, Jurjo S. Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula. Brasileira de Educação, n. 4, jan.-abr.,1997.

VEIGA NETO, Alfredo. De Geometria, Currículo e Diferença. In: Educação e Sociedade. Dossiê Diferença, 2002.

DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NA INFÂNCIA

MARISTELA HELENA DA SILVA

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar as contribuições da psicomotricidade em prol do desenvolvimento das crianças, evidenciando a concretização da teoria em prática. A referida pesquisa se justifica pela necessidade de capacitação docente que atende a educação infantil na atualidade, trabalhando as dificuldades de aprendizagem, proporcionado o atendimento de crianças que necessitam de atividades psicomotoras para o seu desenvolvimento cognitivo, físico e neurológico. A prática psicomotora deve ser entendida como um processo de ajuda que acompanha a criança em seu próprio percurso maturativo, que vai desde a expressividade motora e desenvolvimento até o acesso à capacidade de descentralização. Conclui-se que a Educação Infantil uma etapa importante ao desenvolvimento da criança, que busca o seu desenvolvimento integral, é extremamente importante que o professor estimule as habilidades psicomotoras da criança

Palavras-chave: Psicomotricidade. Desenvolvimento Motor. Lateralidade. Infância.

ABSTRACT

The objective of this article is to analyze the contributions of psychomotricity in t he development of children, highlighting the realization of the theory in practice. This research is justified by the need for teacher training that serves children's e ducation nowadays, working the learning difficulties, provided the care of childre n who need psychomotor activities for their cognitive, physical and neurological development. Psychomotor practice should be understood as a process of help that accompanies the child in its own maturative path, ranging from motor expre ssiveness and development to access to the capacity of decentralization. It is co ncluded that Early Childhood Education is an important stage in the developme nt of the child, which seeks its integral development, it is extremely important th at the teacher stimulates the child's psychomotor skills.

Keywords: Psychomotricity. Motor Development. Laterality. Childhood.

INTRODUÇÃO

A psicomotricidade entende a vida humana como um sistema holístico em que cada indivíduo é formado pela harmonia das habilidades físicas, emocionais e cognitivas que interagem entre si, tornando a pessoa capaz de exercer atividades cotidianas, de interagir com o ambiente social e de adquirir capacidades físicas e intelectuais ao longo da vida.

Para Gonçalves (2013), a Psicomotricidade constitui-se num meio auxiliar na estruturação do desenvolvimento das crianças, ligando as experiências motoras, cognitivas e sócio-afetivas indispensáveis na sua formação. A prática dessa ciência pode também favorecer na prevenção de possíveis lacunas ocorridas durante o processo de maturação da criança. Esse desenvolvimento ocorre dentro de um grupo social a partir de sua interação.

Neste sentido, a psicomotricidade é muito importante na escola, pois trabalha na prevenção de problemas de dificuldades de aprendizagem relacionados à: afetividade, leitura e escrita, matemática, atenção, lateralidade, dominância lateral, funções cognitivas, socialização e trabalho em grupo. O movimento é um elemento importante na construção da identidade e do desenvolvimento motor da criança. Na escola, a educação pelo movimento, utiliza a ação do corpo para desenvolver a aprendizagem.

A coordenação motora é um fator importante para o desenvolvimento de diversas habilidades motoras bem como para a realização das técnicas específicas solicitadas nos esportes. Ela se manifesta tanto no que diz respeito a atividades esportivas quanto recreativas, assim como no fazer motor solicitado no dia a dia, tem importância tanto para o domínio dos movimentos, bem como para alcançar qualidade no processo de aprendizagem, inclusive para a fala, a escrita bem como na prática de esportes.

O desenvolvimento psicomotor é de extrema importância, pois isso significa que a criança está sendo capaz de conhecer e controlar seu próprio corpo. Esse desenvolvimento, em um significado simples, trata-se dos avanços da capacidade do bebê e ou da criança realizar funções cognitivas e motoras em um processo progressivo, se tornando mais complexa com o passar dos anos. Nesse processo estão envolvidas as capacidades físicas, emocionais, intelectuais e sociais dos pequenos. Pois, desde o nascimento, o ser humano tem a necessidade de comunicar, expressar e compreender o mundo à sua volta, e para isso, é utilizado o próprio corpo.

Considerando-se que há ainda muito que pesquisar e conhecer em relação à psicomotricidade, este trabalho pretende mos-

trar qual a importância da psicomotricidade na Educação Infantil. O nosso objetivo é verificar em que medida a psicomotricidade é fundamental para o desenvolvimento do aluno, se pode auxiliar no desempenho escolar e como ela pode ser estimulada. O presente estudo procura também uma forma mais positiva de proporcionar informação para que o professor tenha melhores condições de atuação com seus alunos. Pois, segundo Meur (2004), a importância do estudo da psicomotricidade para a Educação está em oferecer pistas na busca de melhores resultados no aspecto de desenvolvimento lógico, conceitual e psicomotor e a interação entre esses fatores, na educação infantil.

Neste sentido, a psicomotricidade na Educação Infantil é de grande importância pois é trabalhada de maneira expressiva e está ligada diretamente com o corpo e mente da criança, contribuindo para a evolução de todas as etapas de seu processo de desenvolvimento. Através das atividades as crianças se divertem e aprendem a criar, inventar e a se relacionar melhor com o meio social em que vivem (AQUINO, 2012).

DESENVOLVIMENTO

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. 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 apud.

CARON, 2010, p.06-07).

Para que isso ocorra, a escola necessita de um ambiente educativo formado por recursos, materiais e intervenções para promover uma educação psicomotora de qualidade. Os espaços para a realização das aulas com psicomotricidade no âmbito da Educação Infantil sempre devem ser propostos com uma mediação, oportunizando o docente a estimular o estudante a desenvolver capacidades como: autonomia, identidade e criatividade. Essas capacidades se fazem fundamentais para o estudante na etapa da educação infantil.

Possibilita a criança descobrir o seu eu, vinculado ao seu meio. Através do movimento aprendido e posteriormente consolidado pelo intermédio das atividades lúdicas espontânea ou direcionadas, dando assim, suporte para os gestos ao qual a criança faz quando está brincando de recortar papel com a tesoura e pela imaginação com que usa a tesoura como se fosse um avião, no faz de conta, na dramatização do personagem favorito, no brincar de correr para pegar um colega. Estas atividades lúdicas favorecem a coordenação motora e a precisão do movimento.

Os elementos básicos da Psicomotricidade como a lateralidade, discriminação visual, coordenação motora fina, coordenação motora grossa, esquema corporal, discriminação auditiva, estruturação espaço-temporal, devem ser trabalhadas para que desenvolva noções, ideias, conceitos e espaços favorecendo o desenvolvimento, esses elementos mal estruturados podem prejudicar o ensino aprendizagem do indivíduo desfavorecendo seu desempenho psicomotor e intelectual.

Lateralidade: A lateralidade é capacidade de controlar os dois lados do corpo junto ou separadamente, é a bússola que nos possibilita situar-se no ambiente, diz respeito à percepção dos lados do corpo e a dominância específica de um desses lados o esquerdo ou o direito, que será manifestado durante o seu desenvolvimento e experiências (GALLAHUE, 2002).

Segundo Fonseca (2012, p. 151) “a lateralização humana respeita a progressiva especialização dos dois hemisférios que resultaram das funções sócias históricas da motricidade laboral e da linguagem (motricidade colaboral)”. Para De Meur (2004), quando uma criança não possui a lateralidade bem definida, apresenta problemas de ordem espacial, dificultando a compreensão da direção gráfica da escrita, ocasionando dificuldades na leitura.

Discriminação visual: refere-se à capacidade do cérebro de compreender, organizar e interpretar estímulos sensoriais visuais. Apesar do ser humano nascer com um sistema visual praticamente perfeito para começar a funcionar, é aos poucos e a partir das suas experiências que vai aprendendo a dar significado ao que vê. Para um objeto ser percebido, pressupõe uma classificação, um ato de cognição dentro de um sistema complexo de conexões, que vai permitir ao indivíduo saber que objeto é aquele. (GIMÉNEZ,

2011)

Ritmo: O Ritmo é individual. Cada pessoa traz consigo um ritmo próprio que começa pelos ritmos internos (respiração, batimentos cardíacos). Porém, apesar de espontâneos os ritmos precisam ser organizados, pois é parte efetiva do desenvolvimento psicomotor da criança. Ela organiza seus ritmos aos poucos, por meio de experiências sucessivas, na exploração de suas possibilidades.

Coordenação motora fina: Segundo Serrano (2015), entende-se por motricidade

fina a maneira como usamos braços, mãos e dedos, competência necessária para manipular objetos com precisão, conforme a exigência da atividade. Para Marques (1979), citado por Godtsfriedt (2010), a motricidade fina, por consequência da dependência de uma progressiva integração e diferenciação de movimentos, desenvolve-se somente após a criança dominar os movimentos ligados aos grandes músculos. É necessário ter condições de desenvolver formas diversas de pegar os diferentes objetos. Não é suficiente possuir somente a coordenação motora fina, é imprescindível que haja também controle ocular, isto é, a visão acompanhando os gestos da mão. Chama-se isso de coordenação óculo-manual. A coordenação óculo-manual se efetua com precisão sobre a base de um domínio visual previamente estabelecido, ligando aos gestos executados, facilitando assim, uma maior harmonia do movimento.

Coordenação motora grossa: Este tipo de coordenação permite a criança dominar o corpo no espaço, controlando os movimentos mais rudes, também denominada de coordenação global, diz respeito à atividade de grandes músculos. O movimento motor global desde o mais simples depende do equilíbrio postural do indivíduo, que por sua vez está subordinado às sensações sinestésicas, táteis, labirínticas, visuais, espaciais, temporais, etc.(ROSA, 2001). A coordenação global e a experimentação levam a criança a adquirir a dissociação de movimentos, ou seja, realizar múltiplos movimentos ao mesmo tempo como correr, nadar, tocar um instrumento (OLIVEIRA, 1997).

Estruturação espaço-temporal: Compreende a habilidade que a criança tem de se orientar no espaço e no tempo. Para isso, é necessário ter noções de distâncias como perto, longe, antes, depois etc. Essa tarefa requer a fusão de dados direcionais e espaciais. Resulta da integração de duas estruturações distintas que têm seu desenvolvimento próprio (estrutura espacial e estrutura temporal), relacionadas a diferentes modalidades sensoriais, a visual, a auditiva e a cenestésica. Por meio do movimento no espaço, pode-se conhecer a distância a que se está do objeto ou a distância percorrida no espaço. Ao agir sobre o meio, a criança aprende a interpretar as informações sensoriais de acordo com o espaço e a construir conceitos espaciais, considerando-se aspectos sensoriais e motores.

São noções abstratas e precisam de tempo para sua aquisição. Nessa etapa de orientação atemporal as crianças precisam aprender conceitos como: ordem, duração dos intervalos, quem terminou primeiro e quem terminou por último. As crianças percebem os acontecidos rápido, elas só demoram pra entender o tempo em que tal coisa aconteceu: se o fato ocorreu em um dia ou em uma hora.

A orientação espacial, por sua vez, é apresentada pela autora através de uma série de noções essenciais para o seu desenvolvimento:

> Noções de situações (através de conceitos como dentro, fora, no alto, abaixo, longe, perto); de tamanho (através dos conceitos de grosso, fino, grande, médio, pequeno, estreito, largo); de posição (por meio das noções de em pé, deitado, sentado, ajoelhado, agachado, inclinado);de movimento (através dos conceitos de levantar, abaixar, empurrar, puxar, dobrar, estender, girar, rolar, cair, levantar-se, subir, descer); de formas (conceitos de círculo, quadrado, triângulo, retângulo); de qualidade (conceitos de cheio, vazio, pouco, muito, inteiro, metade); de superfícies e de volumes. (OLIVEIRA, 1997, p. 79)

A capacidade de se situar da criança, orientação e sua localização em um determinado local ou espaço determina como a orientação dessa criança está no tempo. O espaço e o tempo são indissociáveis, uma vez que qualquer atividade motora os envolve por necessidade. Neste mesmo direcionamento,

Fávero (2004, p. 28) acrescenta que a orientação espaço-temporal estabelece "[...] relações entre espaço e o tempo, utilizando-se de conceitos de direção

(acima, abaixo, frente, atrás, direita, esquerda) e distância (longe, perto)".

Esquema corporal: tem papel fundamental para ampliar o processo de estruturação da consciência corporal, permitindo a fluidez do corpo e sua melhor integração, organização práxica e expressiva do indivíduo, reverberando na repadronização de movimentos que antes poderiam ser esteriotipados pelos modismos da cultura de massa. Como também, abrindo espaço para a diversificação dos movimentos quando o sujeito se permite explorar outras movimentações e partes do corpo que não eram utilizadas com frequência, capacitando-o a se orientar no espaço, no tempo, em equilíbrio com seu meio. O esquema corporal é estruturado a partir do momento em que o sujeito descobre e utiliza seu corpo no meio em que vive. A criança irá desenvolver: a percepção do corpo, o equilíbrio, a lateralidade, a independência dos membros, o controle muscular e o controle da respiração (SILVA, 2010).

Souza (2009) diz que o esquema corporal permite à criança se sentir bem na medida em que seu corpo lhe obedece e se tem domínio sobre ele e quando o conhece bem e pode utilizá-lo para alcançar um maior poder cognitivo. A criança aprende a conhecer e a diferenciar seu próprio corpo como um todo e também a sentir suas possibilidades de ação.

Discriminação auditiva: é um dos mecanismos neurofisiológicos do processamento auditivo que consiste em reunir, selecionar e organizar informações sonoras em um período de tempo. Esse mecanismo é avaliado através das habilidades de Resolução Temporal e Ordenação Temporal. Parte da aquisição de um sistema fonológico adequado de uma língua depende de quais são os sons usados e como eles são organizados (Santos, 2009). A audição é essencial para o desenvolvimento da fala e da linguagem. Ela contribui para o desenvolvimento das habilidades auditivas, levando a criança ao aprendizado da linguagem oral, à compreensão e à atribuição de significados que ela possa dar ao mundo (BASTOS; FLEIG; NASCIMENTO, 2010).

São as sensações físicas que nos permite a interação entre o corpo e o mundo, são as experiências vivenciadas que nos capacita a obter o conhecimento e assim poder nos expressar. A psicomotricidade tem grande impacto no desenvolvimento infantil, uma vez que oferece uma série de vivências através do corpo, dos gestos, movimentos, sensações e sentimentos a partir da relação entre o ser humano e ambiente externo (DEBELL, 2017).

Os docentes da educação infantil precisam obter conhecimentos científicos e didático pedagógicos com relação a psicomotricidade e a sua importância para a criança. Então, é importante que esse assunto seja oferecido no curso de pedagogia, "para atender à necessidade relacionada a utilização de atividades psicomotoras planejadas na rotina das instituições escolares e também em relação à necessidade de um profissional especializado nas escolas de educação infantil" (FONTANA, 2012 p.10).

A ligação entre o professor e o aluno é de extrema importância, pois dá sentido ao processo educativo. O professor não tem que priorizar somente com sua cartilha de ensino, pois ele deve se conscientizar de que está trabalhando com um indivíduo em fase de desenvolvimento. O trabalho do professor é auxiliar através de sua relação com a sociedade e cultura, logo o aluno se sentira acolhido e motivado a progredir.

O professor de Educação Física tem um papel muito importante na educação infantil, trabalhando a educação psicomotora, pois deve proporcionar atividades desafiadoras aos seus alunos, procurando aproveitar suas capacidades. Podendo auxiliar o seu aluno para que tenha um amadurecimento equilibrado em relação aos aspectos intelectuais, afetivos e corporais (SILVA; FERREIRA, 2014). E também estimulando as crianças a brincar, e a melhor forma é brincar junto com elas. Pois brincando com os alunos, o professor ensina ao mesmo tempo em que aprende. Sendo, a melhor maneira do professor ensinar jogos, ele próprio ser um jogador, que se submete às mesmas regras como qualquer outro jogador. (KAEFER; ASSIS,

2012

Portanto, os professores devem entender que para uma criança sentarse em uma carteira escolar, ela necessita de uma postura e atitude atencional, apoiada no equilíbrio e na tonicidade, onde cada parte do seu corpo faz uma tarefa específica, a criança escolhe com qual mão escreverá e a outra apóia as ações, também deve se organizar em um espaço menor que é a carteira e o caderno, reorganizando seus movimentos dentro deste micro espaço. Algumas regras de ordem, como a maneira de escrever da esquerda para a direita, de cima para baixo, nas linhas, são amparadas em uma estrutura que a criança deverá acomodar no seu cérebro para depois começar a escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicomotricidade como método psicopedagógico abre enormes horizontes de reflexão no sentido de mudar e repensar a política educacional. Promovendo possibilidades a estrutura da escola e aos seus educadores para desenvolverem trabalhos com objetivos e com qualidade, onde promovam e facilitem o desenvolvimento global das crianças. Enfim, os professores que trabalham na educação de crianças não devem ser omissos ao que são designados a fazer na escola, proporcionar a educação.

Complementa-se que a psicomotricidade faz parte de vários pontos que devem ser trabalhado sendo necessária para prevenção de problemas de coordenação e desde cedo à criança saber e aprender o controle do seu próprio corpo. O estimulo aos alunos devem vir logo cedo, na escola de educação infantil, além do entendimento do papel fundamental da atividade psicomotora, pois é muito rica e deve ser bem trabalhada (LE BOULCH, 2001).

A criança evolui suas habilidades motoras, na sua troca com o meio, conquistando aos poucos e ampliando sua capacidade de se adaptar, o espaço físico é importante nesse processo, e diversidade de material, de jogos lúdicos. O exercício físico também é um fator importante nesse processo, auxiliando no desenvolvimento mental, corporal e emocional, do ser humano e em especial da criança.

Conduzir as crianças da educação infantil com muita responsabilidade é o primeiro passo para construir conceitos e atitudes significativas nas mesmas. Reconhecer as carências e buscar alternativas para que sejam capazes de atingir novos resultados é valioso e faz toda diferença, já que se torna

perceptível que o engajamento profissional cria ambientes mais saudáveis.

O trabalho da psicomotricidade com as crianças deve prever a formação de base indispensável em seu desenvolvimento motor, afetivo e psicológico, dando oportunidade para que por meio do movimento se conscientizem sobre seu corpo, a psicomotricidade utiliza de vários campos da ciência como: biologia, psicologia, sociologia e linguística; dentre estas várias áreas do conhecimento, e utiliza de ferramentas pedagógica e psicológicas, juntamente com a educação física, para incentivar a interação e o conhecimento da criança com o próprio corpo, e o corpo do outro.

Assim, a Educação Infantil é o período de escolarização da criança que possibilita o desenvolvimento da psicomotricidade por meio de atividades lúdicas e dos movimentos do corpo, por isso é necessária a sensibilidade do professor para promover espaços e oportunidades para esse crescimento, para vivenciar experiências, que venham a contribuir para o engajamento de todos os envolvidos com essa etapa de forma expressiva.

Uma instituição de educação infantil de qualidade requer: planos de trabalho anuais, pais entrosados com o processo de ensino-aprendizagem, ambientes limpos, organizados e arejados, agradáveis à permanência neles, alimentação saudável, profissionais especializados, cuidados e higiene, além é claro da segurança, aspecto crucial para o desenvolvimento da criança e a confiança dos pais.

Portanto, as atividades psicomotoras são essenciais para toda a vida do indivíduo, sobretudo no processo de ensino-aprendizagem na infância, onde atividades como a escrita, que estão sendo inseridas no cotidiano dos alunos, exigem o desenvolvimento de tais capacidades. Por isso, consideramos que a atuação do profissional de educação física não pode se isentar desta responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento psicomotor do aluno.

REFERÊNCIAS

BASTOS, F. N.; FLEIG, R.; NASCIMENTO, I. B. Análise das habilidades auditivas em uma criança deficiente auditiva oralizada e portadora de HIV: estudo de caso. Rev. CEFAC, São Paulo, v.12, n. 4, p. 700-708, 2010.

CARON, J. Psicomotricidade: Um recurso envolvente na psicopedagogia para a aprendizagem. Revista de Educação do Ideau. v.5 – n.10 – semestral

(Janeiro a Junho/2010) – Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto

Uruguai – Faculdade IDEAU. Disponível em: <<http://www.ideau.com.br/bage/upload/artigos/art_52.pdf>>. Acesso em 22 de fev de 2023.

DEBELL, Melinda; SOUZA, Monica Martins; DA SILVA, Natália de Cássia. A

Contribuição Cidadã a partir do Olhar do Professor na Psicomotricidade na Educação da Primeira Infância. Augusto Guzzo Revista Acadêmica, v. 1, n. 20, p. 127-146, 2017.

FÁVERO, Maria Tereza Martins. Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem da escrita. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2004.

FONSECA, V. da. Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Wak Editora, Rio de Janeiro, 2012.

GALLAHUE, D.L. (2002). A classificação das habilidades de movimento: um caso para modelos multidimensionais. Revista da educação física. Vol.13.

GIMÉNEZ, P. V. Tanta inteligência, tão pouco rendimento: poderia ser a visão a chave para desbloquear sua aprendizagem? São Paulo: Conceito

Editorial, 2011.

GODTSFRIEDT, Jonas. Desenvolvimento motor: motricidade global e fina. Revista Digital EFDEPORTES, Buenos Aires, ano 15, n. 143, abr. 2010.

GONÇALVES, Fátima. Do andar ao escrever: um caminho psicomotor. São Paulo: Cultural RBL LTDA, 2013.

KAEFER, R. de C. L.; ASSIS, A. E. A importância da Educação Física na Educação Infantil. Guaiba-ulbra-br - 2012

LE BOULCH, Jean. Desenvolvimento psicomotor: do nascimento até os seis anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

MEUR, A. Psicomotricidade: educação e reeducação níveis maternal e infantil. São Paulo: Manole, 2004.

OLIVEIRA, G. C. Psicimotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 150p.

ROSA NETO, Francisco. Manual de Avaliação Motora. Florianópolis, SC: 2001.

SANTOS, R. S. Adquirindo a fonologia de uma língua: produção, percepção e representação fonológica. Alfa, 52, pp. 465-81, 2008.

SERRANO, Paula et al. A Criança e a Motricidade Fina. Desenvolvimento, Problemas e Estratégias. 1. ed. Lisbo: Papa-Letras, 2015.

SILVA, Gislene. O desenvolvimento psicomotor na educação infantil de 0 a 3 anos. Rio de Janeiro – RJ/ 2010. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/. Acesso em: 07 de fevereiro 2023.

SILVA, J. N. F.; FERREIRA, R. A. Relações entre domínios psicomotores e domínios da escrita: O fracasso e o sucesso das crianças do Ensino Fundamental Corpus csi, vol. 10, n. 1. p.18-27. Rio de Janeiro, 2014.

SOUZA, S.R. A importância da psicomotricidade na educação infantil. TCC Especialização. Universidade Candido Mendes. 2009.

O ESTADO DE BRASILIA A CAPITAL DO BRASIL COM SEU URBANISMO E PLANOS URBANÍSTICOS

MARLENE AYAKO DOMENI

RESUMO:

Procurou-se historicamente apresentar o processo de construção e fundação de Brasília sintetizando seu urbanismo e planos urbanísticos. O objetivo de tal política era tornar o Brasil uma potência econômica em médio prazo, sendo este resumido no slogan ”50 anos em 5”. Brasília deveria simbolizar este processo de modernização do país. Questionam-se quais foram os planos urbanísticos durante a construção de Brasília? Quem foram os trabalhadores candangos? Objetivou-se observar como esse processo carrega um legado para a população que a construiu e para os caminhos que a política brasileira tomou a partir de então. Pretendeu-se ainda descrever completamente determinado fenômeno, realizando análises teóricas. A metodologia utilizada neste artigo foi à pesquisa bibliográfica que como explicam Lakatos e Marconi (2011), teve como objetivo descrever completamente determinado fenômeno, realizando análises teóricas, sendo este, um processo mental do qual parte de dados particulares suficientemente constatados, fazendo uma análise de fatos e informações concretas.

PALAVRAS-CHAVE: História; Brasília; Urbanismo; Candangos; Oscar Niemeyer.

1 INTRODUÇÃO

A construção de Brasília provocou inúmeros debates nos quais muitos consideram tal obra desnecessária e inútil, pois acreditavam que o Rio de Janeiro, o principal cartão postal do Brasil, deveria continuar sendo a capital. Contudo, mais tarde, alguns analistas do assunto chegaram a ligar a decadência econômica e social da “cidade maravilhosa com perda do status do capital”.

Já outros ficaram maravilhados com a grandiosidade arquitetônica e a modernidade dos monumentos da nova capital federal, considerando ela como um símbolo de um Brasil moderno.

Tais debates descritos acima são importantes para despertar o interesse em pesquisar e analisar o processo que envolveu a construção de Brasília. Ainda mais, se consideramos a importância que a cidade ainda tem no plano político, pois muitas decisões e projetos que influenciam a vida de toda sociedade brasileira passam pelo congresso nacional e pelo palácio do Planalto, prédios que apesar da passagem do tempo, mantém um toque de modernidade que pode contrastar com a realidade nacional.

Justifica-se que o presente artigo empregou a pesquisa bibliográfica por meio de obras já existentes sobre o tema. Para realizar tal pesquisa foi necessário contextualizar o cenário, primeiramente realizando uma análise sobre a história de Juscelino Kubitschek que, para o bem ou para o mal, dividindo opiniões e criando polemica, é um dos personagens mais importantes da história política do Brasil em relação à construção de Brasília.

Questionam-se quais foram os planos urbanísticos durante a construção de Brasília? Quem foram os trabalhadores candangos?

Objetivou-se observar como esse processo carrega um legado para a população que a construiu e para os caminhos que a política brasileira tomou a partir de então. Pretendeu-se ainda descrever completamente determinado fenômeno, realizando análises teóricas.

Por hipótese considera-se o impacto social da construção de Brasília, no qual muitos trabalhadores que construíram os grandiosos palácios e prédios da cidade ficaram relegados a morarem nas chamadas cidades satélites, que constituem as periferias da capital federal, que aparecem fora do seu projeto piloto e cujas casas demonstram as condições precárias das classes mais pobres do Distrito Federal.

A metodologia utilizada neste artigo foi à pesquisa bibliográfica que como explicam Lakatos e Marconi (2011), teve como objetivo descrever completamente determinado fenômeno, realizando análises teóricas, sendo este, um processo mental do qual parte de dados particulares suficientemente constatados, fazendo uma análise de fatos e informações concretas.

2 BRASILIA A CAPITAL DO BRASIL COM SEU URBANISMO E PLANOS URBANÍSTICOS

O plano piloto de Brasília pode ser considerado ousado, já que sua premissa era transportar um cenário completamente urbano, com todos os requisitos dos quais necessita uma capital, para o cerrado de Goiás, composto basicamente por um deserto, onde as populações e cidades do entorno viviam uma realidade rural e que se relacionava ao urbanístico.

Lucio Costa [...] expôs sua concepção desta maneira surpreendente: “a) - nasceu do gesto primário de quem assinala um lugar ou dele toma posse: dois eixos cruzando-se em ângulo reto, ou seja, o próprio sinal da

cruz; b) - procurou-se depois a adaptação à topografia local, ao escoamento natural das águas, à melhor orientação, arqueando-se um dos eixos a fim de contê-lo no triângulo equilátero que define a área urbanizada; c) - e houve o propósito de aplicar os princípios francos da técnica rodoviária - inclusive a eliminação de cruzamentos - à técnica urbanística, conferindo-se ao eixo arqueado, correspondente às vias naturais de acesso, a função circulatória - tronco, com pistas centrais de velocidade e pistas laterais, para o tráfego local, e, dispondo-se ao longo desse eixo o grosso dos setores residenciais; d) - com a decorrência dessa concentração residencial os centros cívicos e a administrativos, o setor cultural, o centro de diversões, o centro esportivo, o setor administrativo municipal, os quartéis, as zonas destinadas à armazenagem, ao abastecimento e às pequenas indústrias locais, e, por fim, a estação ferroviária, foi-se naturalmente ordenando e dispondo ao longo do eixo transversal que passou a ser, assim, o eixo monumental do sistema (KUBITSCHEK, 2001).

Também por este motivo é que o projeto de Brasília foi tão ovacionado, por trazer uma realidade urbana, moderna, para um território majoritariamente rural:

Aí está em linhas gerais o que Lucio Costa julgava como Brasília deveria ser. Suas ideias coincidiam, exatamente, com o que eu sentia em relação ao problema. Brasília não poderia e não deveria ser uma cidade quaisquer, iguais ou semelhantes a tantas outras que existiam no mundo. Devendo constituir a base de irradiação de um sistema desbravador que iria trazer, para a civilização, um universo irrevelado, teria de ser, forçosamente, uma metrópole com características diferentes, que ignorasse a realidade contemporânea e se voltasse, com todos os seus elementos constitutivos, para o futuro (KUBITSCHEK, 2001).

A metrópole que Lucio Costa concebera - "monumental, por ser simples e líquida no seu traçado" - ia deixando, aos poucos, o papel, para se converter numa esplêndida realidade. Entretanto, não só se cuidava de construir uma cidade, mas igualmente de fazê-la funcionar, como qualquer organismo vivo. Nesse sentido, simultaneamente como as edificações, providenciava-se, através do Departamento de Terras e Agricultura (DTA), o desenvolvimento da produção agropecuária e a organização do abastecimento de Brasília.

Para os agricultores, que chegavam ao planalto em grande número, o

Departamento de Terras e Agricultura (DTA) destinou inicialmente, uma área de 30mil hectares. Essa área, dividida em regiões agrícolas, foi retalhada em lotes a serem arrendados aos interessados.

O Plano Piloto, que for uma cruz riscada a lápis na planta de Lúcio Costa, perdera seu caráter irreal de concepção artística no papel, para se projetar concretamente, com vida própria e já integrada no cenário do Planalto Central. Para qualquer lado que se olhasse, viam-se obras em conclusão, cumeeiras assentadas, ruas já asfaltadas e entregues ao tráfego.

A cidade, que "seria a minha sepultura política", havia se transformado em menos de dois anos numa esplêndida realidade. Cada semana, uma inauguração era feita. O comércio expandia-se com a abertura de novas casas e lojas. Vinte mil operários trabalhavam só no período urbano.

Os planos foram baseados em construções americanas, mas, não há como negar a criatividade imposta por Costa e Niemeyer na construção de edificações dotadas de tamanha modernidade e imponência, tal como nunca se havia visto no Brasil e pouco no mundo.

Não é à toa que a cidade de Brasília é considerada até os dias de hoje como um marco arquitetônico e urbanístico, de referência nacional e internacional.

A Cidade Livre, consequência da construção de Brasília, surgira, também, do nada, sem dispor do apoio de uma aldeia sequer. Imaginou-se, na época, a criação de um núcleo populacional, fora do Plano-Piloto, com um comércio regular que pudesse atender aos trabalhadores que chegassem para a construção da capital. Surgiu, assim, a denominada Cidade Livre - autêntica concentração humana, alojada em casas de madeira, no gênero de Dodge City e de outras cidades do mesmo tipo, características do Velho Oeste norte-americano (KUBITSCHEK, 2001).

A cidade satélite organizou-se, pois, como Brasília. Saiu do nada, e abriu os olhos para a existência, contemplando o cenário desolado do Planalto Central. Para a aquisição de lotes, era necessária autorização do subprefeito e a regularização se fazia no Departamento Imobiliário da NOVACAP.

Não era permitido que alguém possuísse mais de um lote, e os compradores só poderiam ser os trabalhadores e servidores modestos da NOVACAP. Os lotes comerciais eram distribuídos aos comerciantes de parcos recursos, e um lote só a cada um, mesmo assim se fosse dono do negócio nele instalado.

Em seis meses, Taguatinga já era uma realidade. A cidade havia sido construída, e estava em funcionamento à escola, o hospital, as casas para os professores, os estabelecimentos comerciais pioneiros, e, em meados de 1959, inauguraram-se a Escola Industrial. Surgira, assim, a primeira cidade satélite de Brasília.

Em suma, a construção de Brasília e toda a ideia que a envolve acaba se tornando um tanto lúdica e fantasiosa em nossas mentes até os dias de hoje, levantar uma cidade de onde antes não havia nada e transformá-la na capital de um país não é um fato a ser ignorado e sim comemorado, mas, assim como seus inúmeros benefícios para os moradores da região, houve muitos fatos que ficaram escusos em relação à construção.

Além da situação dos trabalhadores e dos nativos da região, seus cotidianos que eram ignorados ou 'escondidos', para não interferirem exatamente neste espírito de inovação, limpidez e progresso que só a construção em si já imputou na população, havia também questões urbanísticas que foram ignoradas neste processo.

Tanto que muitos acreditam que o processo de 'favelização' após a construção da nova capital foi muito maior e mais desenfreado, crescendo a níveis alarmantes.

Tal fato se deu por causa de uma deficiência das políticas públicas que, ao passo que foram instalando a nova capital, pudessem dar ao contingente de trabalhadores condições dignas de moradia, ao invés de inseri-los a uma realidade social marcada pela miséria, que já se apresentava no estado, aumentando o número de moradias irregulares e improvisadas, o que conhecemos como favelas.

Com o número de emigrantes partindo para a nova capital de maneira acelerada, em busca de trabalhos e novas oportunidades de vida, não é incomum pensar nas condições as quais estes foram impostos, ou seja, onde iriam viver as condições, que a própria cidade em construção e tampouco seu entorno ofereciam.

Portanto, embora as ideias e ideais que envolvem Brasília sejam bonitas e até mesmo nos dêem um sentimento de fantasia, da 'terra perfeita' que passou por um processo mágico de construção, analisando a história podemos notar que as coisas não aconteceram desta maneira tão perfeita como nos poemas que foram feitos e nas frases de seus protagonistas, tal como "branca, como que flutuando na imensa escuridão do planalto", como escreveu o arquiteto Oscar Niemeyer (1960).

"Candangos" foi uma denominação que os trabalhadores que atuaram na construção de Brasília receberam da imprensa da época. Eram personagens anônimos que fizeram parte desta história, que é conhecida por seu espírito moderno, inovador e progressista, mas que imputava a estes trabalhadores, condições de sobrevivência tão retrógrados e até mesmo medievais.

Depoimentos de operários desta época revelam jornadas de trabalho atingindo 14 a 18 horas diárias, dando um ritmo incansável às máquinas dia e noite. Os domingos e feriados eram dedicados às 'horas extras' permitindo assim atingir um salário aproximado de Cr$ 6.200,00 por mês. Registros de moradores antigos descrevem um cenário pouco confortável nos acampamentos. Eles incluíam alojamentos compostos por galpões que possuíam dez a quinze quartos, com beliches de dois ou três andares. Os colchões eram de capim e a falta de higiene nos alojamentos favorecia a presença de percevejos, pulgas e piolhos, sendo às vezes necessário incendiá-los. O sanitário era uma 'casinha' com porta de lona ou um simples buraco cavado no chão. Além disso, os acampamentos aglomeravam milhares de operários, obrigando os trabalhadores famintos a aguardar em longas filas para o almoço. (SOUZA, 1983, p. 36).

Os candangos vieram de regiões miseráveis do país sonhando com uma vida mais digna, mas aparentemente continuaram sendo sujeitos a condições degradantes de vida e trabalho.

Cardoso (2004) diz que as adversidades relatadas na descrição do deslocamento de Pernambuco para Goiás, um Estado até então desconhecido para a população do interior do Nordeste "ninguém sabia onde era o Goiás; onde é esse Goiás? Ficava todo mundo: não, para ir para lá como é que faz? E ficava aquela luta" e a trajetória de viagem sinuosa, de cidade em cidade, me faz indagar sobre os significados que uma mudança de vida como essa teve para um trabalhador como Queiroz, que abandona a terra e a atividade agrícola para ser servente e cozinheiro em lugar até então desconhecido por ele. As agruras daquele então presente vivido ou a construção imaginária de um futuro diferente?

Levantando um argumento comum nas falas dos trabalhadores que concederam entrevistas para o projeto Memória da Construção de Brasília, o depoente reforça que o entusiasmo para partir para outra região deveu-se à possibilidade de mudar de vida, ganhando muito dinheiro. É difícil afirmar que os nordestinos que se dirigiam para a região de Brasília tinham uma consciência clara naquele momento do que seria arrastar dinheiro com rodo. Falando em 1991, depois de uma trajetória que demonstra certa satisfação com a sua permanência na cidade até essa data, a ideia é mais bem sistematizada, assim como é reconstruída a noção de atraso com que se refere ao Nordeste de onde veio, possibilitando estabelecer um elo de comparação entre a vida levada em Pernambuco, à vivida em Brasília na época da construção e a de agora como morador desta cidade. Respondendo a uma indagação dos pesquisadores do APDF, sobre como ficou sabendo de Brasília, Queiroz afirma: Aí eu vim num caminhão mais um primo meu.

Aí disse que estava arrastando um dinheiro com rodo aqui. A notícia era essa: que tinha visto falar no jornal, no rádio, a notícia que a gente pegava de interior era quando a gente ia à cidade. A gente escutava as notícias: ouvindo falar isso e tal. E lá na cidadezinha tem um rádio, tem uma coisa, de pilha, de pilha não, de bateria. Não existia pilha nessa época. Se existia ninguém sabia que existia. Muito atrasado, muito atrasado. Aí a gente pegava aquelas notícias lá, e eu fiquei doido para vir pra Brasília para ganhar dinheiro (CARDOSO, 2004).

Cardoso (2004) continua dizendo que trabalhar e viver no espaço de uma cidade em construção, mais projeto do que realidade entre 1956 e 1960, aparece nas lembranças de Queiroz como tempos de dificuldades, mas também de compensações.

A jornada de trabalho extensiva; a ocorrência de muitos acidentes nos canteiros de obras; a má qualidade da comida dos peões, feita com o óleo Sol Levante, "que dava tanta dor de barriga no povo"; as péssimas condições dos alojamentos "cheios de percevejos"; a falta de assistência médica, com apenas "o hospitalzinho do IAPI, de tábua, ali"; a presença de lepra e doença de Chagas, entre outras; a violência da polícia e as mortes dos trabalhadores compõem a descrição das dificuldades que os candangos enfrentaram nesse período, que são mediadas pela visão positiva dos salários, "porque diz que nas obras de Brasília só dava cavalo e nota de mil". E foi com o que recebeu como remuneração de seu trabalho que Queiroz ajudou a família, que ficou no Nordeste.

Considerando a cidade de Brasília como o lugar onde os trabalhadores elaboraram suas experiências de passado e a partir delas projetaram futuros diferentes daqueles passados vividos, podemos compreender não só as motivações pessoais para a busca de trabalho e o enfrentamento das dificuldades na fase da construção, como as permanências desses trabalhadores na cidade até hoje.

Brasília dos anos 50 e início da década de 60 aparece como um elo entre um passado de privações e um presente construído por lutas, por conquistas, pelos trabalhadores, que reorganizaram os espaços da capital, teimando em ficar e permanecendo em um local que não foi pensado para eles. Com isso, os candangos remodelam o projeto de cidade, que não é mais o projeto original, e legitimam lugares e cenários que possuem importância nas suas trajetórias. (CARDOSO, 2004).

Por este fato o período que marcou a construção de Brasília apresenta um contraste muito grande, já que a ideia era constituída sob a 'capital da esperança', o espírito era este, de construir uma vida melhor, ter oportunidades de progredir, porém, tais progressos mais pareciam fazer parte da realidade dos chamados 'protagonistas' na história de Brasília, ou seja, aqueles que faziam parte da elite que concebeu a ideia em teoria, mas, que na prática da construção estavam bem longe.

Para estes a construção realmente parecia uma dádiva, uma grande mágica realizada por heróis que cumpriram o prometido pelo presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira (JK) e entregaram a obra antes do prazo estipulado, por este ponto de vista:

Entre os soldados de Brasília, os que trabalhavam e só trabalhavam engenheiros, auxiliares da administração, operários e os próprios empreiteiros, uma única preocupação existia: a de vencer a luta, a de dar conta do recado, a de cumprir a missão. Essa determinação, esse sentimento de responsabilidade, essa esperança e a certeza do êxito afastavam cogitações de qualquer outra natureza. Não havia ambições pessoais, não havia preocupação de dinheiro, não havia emulações subalternas. Cada um dos que vivia nos canteiros de obras, qualquer que fosse sua função ou encargo, como que tomara férias de suas próprias ambições. Foi assim que surgiu o espírito de Brasília e foi com ele que se fez a nova e bela Capital. Em apenas três anos. (TAMANINI; 2009, p. 23).

O lado oposto desta história até os dias de hoje permanece um tanto escuso e obscuro, motivos de vários questionamentos, como ocorreu quanto ao caso do acampamento da construtora Pacheco Fernandes, na Vila Planalto. Fato pesquisado pelo cineasta Vladimir Carvalho que acabou se dividindo em dois filmes os "Conterrâneos velhos de guerra" e "Brasília segundo Feldman".

O tema até hoje é motivo de polemicas na capital de Brasília e motivo de discussão tanto pelos que viveram esta época, quanto para os pesquisadores e estudiosos da área.

Conforme Ribeiro (2010)

Os conflitos internos ao acampamento eram altamente controlados e, eventualmente, fortemente reprimidos. Em trabalho sobre a formação da configuração espacial por classes do Distrito Federal (Ribeiro, 1982), registrei um dos episódios mais violentos da construção de Brasília: 'Definitivamente marcado na memória popular está um massacre de operários promovido pela GEB18 em fevereiro de 1959, na cantina do acampamento da construtora Pacheco Fernandes Dantas, na Vila Planalto, devido a um conflito causado pela má qualidade da comida. São as mais variadas as versões sobre o fato, mas não resta dúvida do assassinato a sangue-frio de vários operários (inclusive foram metralhados os acampamentos onde vários homens estavam dormindo), cujos

cadáveres teriam sido transportados em caminhões basculantes, para serem enterrados em vala de localização desconhecida. A responsabilidade por este crime não foi atribuída nem cobrada a ninguém em especial. Tudo por conta da grande repressão policialesca de então e do espírito de pioneirismo que não permitia paralisação de obras para averiguações tão 'burocráticas'. De qualquer modo, este massacre é a expressão agudizada de componentes como a má qualidade da alimentação nos acampamentos, disciplina e controle do operariado ao arbítrio das empresas, repressão policial violenta, dilapidação da força de trabalho, obediência ao prazo da construção sob qualquer argumento'. (RIBEIRO, 2010, p. 44).

Bem em frente ao palácio do Planalto, ergue-se o Museu da Cidade um estranho monumento de forma retangular, em cujas paredes leem-se diversas frases, referentes à construção da nova capital. O que chama a atenção naquele conjunto arquitetônico, além da sua bizarra conformação, é um alto relevo, em granito, reproduzindo uma fisionomia humana. Ao lado, está esculpida a seguinte frase: "À Juscelino Kubitschek de Oliveira, que desbravou o sertão e ergueu Brasília, com audácia, energia e confiança, a homenagem dos pioneiros que o ajudaram na realização da grande aventura".

A frase, refletindo a gratidão dos milhares de candangos que cooperaram comigo na gigantesca tarefa, não deixou de me sensibilizar. Contudo, nela fala-se em "aventura", o que poderá dar a impressão de que a transferência da sede do governo constituiu uma empresa temerária. Uma espécie de jogo, no qual tudo foi arriscado sem se saber, na realidade, o que aconteceria no final. Mas a expressão "aventura", a que recorreram meus amigos, foi utilizada num sentido bem diferente. "Para eles, a tarefa, que havíamos realizado, era de tal grandiosidade que só existia uma palavra para defini-la: aventura". (KUBITSCHEK, 2001).

Quando da inauguração do Catetinho em 1956, após a cerimônia, JK nos conta em sua obra "Por que construí Brasília" que houve uma serenata na qual os pioneiros participaram, e que nesta época ainda não se os chamava de candango.

No início de 1957, o deserto do planalto central já estava convertido num imenso canteiro de obras. Havendo sido difundida a notícia do que ali estava sendo feito, acorreram operários de todos os quadrantes do Brasil, notadamente do Nordeste. Em fevereiro, achava-se em atividade na região cerca de 3000 trabalhadores. Máquinas iam e viam aplainando o terreno, abrindo valas para o assentamento das redes subterrâneas de água, esgoto, luz e telefone, e removendo terra, para o início das construções.

O imenso espaço vazio do planalto já não se mostrava tão deserto como antes. Operários chegavam de todas as regiões do país em busca de trabalho. Eram os candangos. Que derivavam do Nordeste, do interior de Goiás e dos municípios das fronteiras de Minas e de Mato Grosso, a fim de dar "uma mão" na obra de desbravamento do Planalto.

Surgiam sem bagagem, apenas com a roupa do corpo. Acertavam as condições com os mestres de obra e, depois de alojados num barracão de madeira, faziam sua aparição nas frentes de trabalho. No rastro dos candangos, surgiam as atividades comerciais pioneiras.

No setor da assistência social, as primeiras iniciativas foram além da do SAPS com seu restaurante a do IAPI, com a instalação de uma agência que constitua a etapa experimental de uma rede de proteção à mão de obra pioneira, em atividade no deserto. O candango, que antes corria o risco de morrer de fome ou ser dizimado por enfermidades nas zonas de onde havia vindo já tinha assistência médica e frequentava sua cantina. Proteção aos deserdados no mesmo local, pouco antes inacessível, onde as onças ainda rondavam à noite os acampamentos.

Uma das minhas preocupações, desde o início das obras, era a de dar assistência escolar aos filhos dos candangos. Brasília, embora ainda um imenso canteiro de obras, já requeria serviços assistenciais no que dizia respeito à instrução e à saúde. Em 1957, no rastro dos candangos, que haviam chegado apenas com a roupa do corpo, começaram a surgir os integrantes de suas respectivas famílias.

Eram famílias do povo, e, como tal, sempre numerosas. Em face da crescente avalancha de imigrantes, fundaram-se na Cidade Livre duas escolas particulares - uma funcionando num barraco de madeira e a outra tendo por sede a sombra de uma frondosa árvore com as aulas ao ar livre. Quando chovia, suspendia-se temporariamente o ensino.

O candango era uma imagem nova no cenário brasileiro. Sem saber ler, realizava com perfeição o trabalho que lhe competia na comunidade operária da nova capital. Este batia rebites; aquele carregava tijolos; outro temperava o concreto.

Cada um no seu setor, e todos ajustados. A um mesmo ritmo de produção.

Um dos relatos mais recentes que surgiram sobre a situação dos candangos veio de um soldado reformado da Aeronáutica, que estava em exercício na época da construção. Em entrevista ao Correio Brasiliense, em 2000, Alcimar Batista comenta a questão ocorrida ainda no acampamento supracitado, uma das situações mais obscuras que há

em relação aos candangos:

O que houve na Pacheco foi um tiroteio. A polícia foi chamada ao acampamento, os peões estavam revoltados porque serviram comida estragada para eles. Os operários começaram a bater panelas e virar os pratos de comida, virar a mesa. Era um acampamento muito grande, espaçoso. Devia ter ali umas 300 pessoas almoçando naquela hora. E eles começaram a bater, quebrar, virar tudo. Enfim, fizeram uma depredaçãozinha. A GP chegou e enfrentaram os peões, que estavam armados com enxadas, facas, picaretas. A polícia não tinha muito armamento, não. A GP da Novacap era uma guarda fraquíssima.

Correio – Fraca em armamentos, mas muito violenta, não?

Alcimar (2000) – Eram homens despreparados e muito truculentos. A Novacap contratava qualquer um, bastava saber ler. Eles tinham poucos armamentos, agiam sempre para intimidar os candangos e evitar que eles fizessem muita besteira. A polícia chegou e começou a atirar. Atirar no refeitório que era de madeira. Deram tiros e balearam alguns, mas ninguém morreu na hora porque fomos chamados imediatamente. Não vi nenhum morto.

Correio – O senhor chegou ao início do tiroteio?

Alcimar (2000) – Chegamos uma hora depois. Vimos muitas pessoas feridas, mas nenhum morto. Não houve nenhum caminhão carregado de gente, não houve buraco aberto por trator para jogar corpos lá dentro. Possivelmente se não tivéssemos chegado à coisa tivesse ficado pior. Tomamos conta do acampamento.

O pessoal foi tudo atendido rapidamente.

Correio – O senhor tem idéia do número de feridos?

Alcimar – Muitos. Muitos mesmo, mas não tenho ideia de número. (CORREIO BRASILIENSE, 2000).

O trabalhador candango passou por mazelas durante a época da construção da nova capital, além de ser submetido a condições de sobrevivência no mínimo inadequadas e que acabaram por frustrar seus planos de conseguir uma vida melhor na nova capital, já que o projeto urbanístico da cidade não dava conta do numeroso volume de trabalhadores que emigraram para Brasília em busca de melhores condições de vida, gerando o aumento da violência e prostituição na região, além do aumento de habitações irregulares, formando favelas no entorno da nova cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se dizer que Brasília como outras grandes cidades do país, era considerada uma região cheia de contrastes, na qual a riqueza parecia conviver com a extrema pobreza, e isto provavelmente não estava previsto em um projeto cuja principal característica era a grandiosidade e a modernidade.

Boa parte das fontes referentes à construção de Brasília parece indicar que os custos da obra foram altos, a ponto de influenciar negativamente na economia brasileira.

Durante a construção do trabalho pudemos constatar que o projeto urbanístico de Brasília foi até certo ponto apenas, bem desenvolvimento, no que diz respeito ao que já conhecemos da cidade como um grande referencial em termos arquitetônicos e urbanísticos modernos, mas, deixou a desejar em outros pontos, como por exemplo, a alocação do grande contingente de trabalhadores que emigrou para a nova capital em busca de oportunidades melhores de vida.

Outro ponto bastante ignorado no processo de construção foi o impacto que esta causou sobre a vida dos habitantes locais, uma população sertaneja e interiorana, de hábitos modestos, se viu em meio a um cenário de violência crescente, prostituição, drogas e demais desvios morais aos quais não estavam habituados na época e eram considerados fora que esta população considerava aceitável.

Pode-se concluir que o choque cultural que a urbanização trouxe para o cerrado de Goiás, foi muito grande e não bonito e lustroso como a propaganda inicial almejava, a união completa de cidadão urbanos e rurais vivendo em completa harmonia e trocando conhecimentos que levariam ao progresso de ambos.

Não se pode negar, porém, que a construção de Brasília trouxe benefícios, ainda que eles pudessem ser sentidos de maneira mais abrangente por membros da elite, o país tomou reconhecimento internacional por conta do projeto, seus atributos arquitetônicos viraram referência mundial de edificações contemporâneas e, mesmo que em condições escusas, a construção empregou muitos trabalhadores.

Um dos grandes pontos que geraram critica a Juscelino Kubitschek em relação à construção de Brasília foi o gasto imenso que a obra de construção inferiu aos cofres públicos, favorecendo o lado da oposição em suas duras críticas contra o presidente.

REFERÊNCIAS

BATISTA, A. O Brasil, 500 anos depois. Correio Braziliense. Caderno Cidades, 20 de abril de 2000. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/437975. Acesso em: 16 set. 2023.

SOUZA, NAIR H. B. Construtores de Brasília. Estudo de operários e sua participação política. Petrópolis: Vozes, 1983.

CARDOSO, H. H. P. Narrativas de um Candango em Brasília. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 24, n. 47, 2004.

KUBITSCHECK, J. Por que construí Brasília. Rio de Janeiro: Bloch, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LIMA, N. T. Um sertão chamado Brasil: intelectuais e representação geográfica da identidade nacional. Rio de Janeiro: ed. Revan: IUPERJ, UCAM, 1999.

NIEMEYER, O. Minha experiência em Brasília. Revista Arquitetura e Engenharia. Edição Especial – Brasília – julho/agosto de 1960.

REVISTA BRASÍLIA. Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil – NOVACAP. n. 3, boletim mensal da Novacap, RJ, março de 1957. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/506963/brasilia_1957_Ano_1_n 3.pdf?-sequence=8. Acesso em 16 set. 2023.

RIBEIRO, G. L. Acampamento de grande projeto. in PAVIANI, A. (org.). A conquista da cidade: movimentos populares em Brasília. 3. ed. Brasília: UnB, 2010.

SCHILLING, V. Os anos JK, otimismo e esperança. Caderno de História, n. 12 –

Memorial do Rio Grande do Sul. 2014. Disponível em:

<https://www.yumpu.com/pt/document/read/13549092/os-anos-jk-otimismo--eesperanca-memorial-do-rio-grande-do--sul>. Acesso em: 17 set. 2023.

TAMANINI, Lourenço Fernando. Brasília. Memória da construção. 3. ed. Brasília: Royal Court , 2009.

RESUMO

O papel do psicopedagogo na detecção de distúrbios de aprendizagem é explorado neste artigo, abrangendo uma variedade de distúrbios de saúde mental, como Transtorno de Ansiedade Generalizada, Depressão Maior, TDAH, Transtorno do Espectro Autista, Transtornos Alimentares, Transtorno de Personalidade Borderline e Transtornos de Humor Bipolar. Cada um desses distúrbios impacta a saúde física, mental e emocional de forma única. O texto discute várias metodologias de diagnóstico escolar, desde abordagens qualitativas até avaliações psicométricas, enfatizando a importância de uma avaliação abrangente e personalizada. Além disso, destaca como a intervenção precoce, desde a educação infantil até o ensino superior, pode melhorar significativamente o desempenho acadêmico, reduzir disparidades e apoiar o desenvolvimento socioemocional dos alunos. No geral, o artigo ressalta a importância de compreender e abordar tanto os distúrbios de saúde mental quanto as estratégias de diagnóstico e intervenção precoce para promover o bem-estar e o sucesso educacional de todos os estudantes.

Palavras-chave: Distúrbios de Saúde Mental. Metodologias de Diagnóstico. Intervenção Precoce. Resultados Acadêmicos. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

The role of the educational psychologist in detecting learning disorders is explored in this article, covering a range of mental health disorders such as Generalized Anxiety Disorder, Major Depression, ADHD, Autism Spectrum Disorder, Eating Disorders, Borderline Personality Disorder and Bipolar mood. Each of these disorders impacts physical, mental and emotional health in unique ways. The text discusses various school diagnostic methodologies, from qualitative approaches to psychometric assessments, emphasizing the importance of a comprehensive and personalized assessment. Furthermore, it highlights how early intervention, from early childhood education through higher education, can significantly improve academic performance, reduce disparities, and support students' socio-emotional development. Overall, the article highlights the importance of understanding and addressing both mental health disorders and early diagnosis and intervention strategies to promote the well-being and educational success of all students. Keywords: Mental Health Disorders. Diagnostic Methodologies. Early intervention.

Academic Results. Inclusive education.

INTRODUÇÃO

Os distúrbios de saúde mental, a avaliação diagnóstica em ambiente escolar e a intervenção precoce nos resultados acadêmicos são áreas de estudo e prática que desempenham um papel crucial na promoção do bem-estar e no desenvolvimento acadêmico e pessoal dos indivíduos. Compreender a complexidade desses temas é essencial para abordar eficazmente as necessidades dos alunos e para criar ambientes de aprendizado inclusivos e eficazes. Neste contexto, este texto se propõe a explorar esses três domínios inter-relacionados, oferecendo uma visão aprofundada das principais características dos distúrbios mais prevalentes, das metodologias de diagnóstico em ambiente escolar e do impacto da intervenção precoce nos resultados acadêmicos.

No âmbito dos distúrbios de saúde mental, este texto abordará uma variedade de condições, desde os transtornos de ansiedade e depressão até os transtornos do espectro autista, transtornos alimentares, transtornos de personalidade e transtornos de humor bipolar. Cada um desses distúrbios apresenta características distintas que afetam a vida física e emocional das pessoas de maneiras únicas. Com base em pesquisas e referências acadêmicas nas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), pretendemos fornecer uma visão geral abrangente dessas condições.

Além disso, abordaremos as metodologias de diagnóstico em ambiente escolar, destacando a importância da avaliação contínua das habilidades, necessidades e desafios dos alunos. Desde abordagens qualitativas até avaliações psicométricas, observações diretas, análises funcionais e avaliações normativas, cada metodologia desempenha um papel fundamental na compreensão das características individuais dos alunos e na identificação de dificuldades acadêmicas e socioemocionais.

Por fim, examinaremos o impacto da intervenção precoce nos resultados acadêmicos. A intervenção precoce é um conceito que abrange a identificação e o tratamento atempados de dificuldades de aprendizagem e necessidades específicas dos alunos desde as fases iniciais de sua educação. Exploraremos pesquisas que destacam como essa abordagem pode influenciar positiva-

mente o desempenho acadêmico, tanto em níveis educacionais mais baixos quanto no ensino superior.

Dessa forma, ao compreendermos a interconexão entre distúrbios de saúde mental, metodologias de diagnóstico em ambiente escolar e intervenção precoce nos resultados acadêmicos, estaremos melhor preparados para promover a saúde e o sucesso educacional de todos os estudantes, atendendo às suas necessidades individuais e proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para alcançar seu pleno potencial.

PRINCIPAIS DISTÚRBIOS E SUAS CARACTERÍSTICAS

Os distúrbios, em sua ampla diversidade, representam uma categoria significativa de fenômenos clínicos que afetam a saúde física, mental e emocional das pessoas. Este texto busca abordar os principais distúrbios e suas características, oferecendo uma visão geral de alguns dos transtornos mais relevantes no campo da saúde e da psicologia, com base nas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

No contexto dos distúrbios de ansiedade, destaca-se o Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG) como uma condição notável. Este transtorno é caracterizado por preocupações excessivas e persistentes em relação a diversas áreas da vida, muitas vezes acompanhadas por sintomas físicos como tensão muscular, inquietação e fadiga (Silva, 2017). O TAG representa um desafio significativo para a saúde mental, impactando tanto o bem-estar emocional quanto a funcionalidade física dos indivíduos afetados. Essa combinação de manifestações cognitivas e físicas sublinha a complexidade e a importância de identificar e abordar adequadamente o TAG no contexto da psicopedagogia e da promoção da saúde mental escolar.

Outro distúrbio amplamente observado é a Depressão Maior, que exerce um impacto profundo no estado emocional dos indivíduos. Os sintomas característicos desse transtorno englobam tristeza persistente, perda de interesse em atividades anteriormente prazerosas, alterações no padrão de sono e no apetite, além de sentimento de culpa e desesperança (Almeida, 2019). A manifestação desses sintomas, quando não tratada adequadamente, pode resultar em significativas dificuldades no desempenho acadêmico e na qualidade de vida dos afetados. Diante disso, a identificação precoce e a intervenção apropriada por parte de profissionais, como os psicopedagogos, desempenham um papel crucial na mitigação dos efeitos da Depressão Maior e no apoio ao bem-estar emocional dos estudantes.

Dentro do âmbito da psicopatologia infantil, destaca-se o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Esse transtorno é notável por características como desatenção, impulsividade e hiperatividade, as quais podem ter um impacto substancial no desempenho acadêmico e social das crianças afetadas (Gomes, 2018). A complexidade do TDAH demanda uma abordagem multidisciplinar para a identificação e gestão adequadas, onde a atuação do psicopedagogo se torna fundamental. Ao compreender as nuances desse distúrbio, os profissionais podem contribuir de maneira significativa para a promoção do sucesso educacional e bemestar emocional das crianças que vivenciam o TDAH.

Os Transtornos do Espectro Autista (TEA) representam distúrbios do neurodesenvolvimento que impactam a comunicação e as habilidades sociais. Características frequentes desses transtornos englobam dificuldades na interação social, interesses restritos e comportamentos repetitivos (Ferreira, 2020). A compreensão dessas características distintivas é essencial para o desenvolvimento de estratégias educacionais adaptadas, visando atender às necessidades específicas de indivíduos com TEA. No contexto da psicopedagogia, a abordagem sensível e personalizada desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão e no suporte ao progresso acadêmico e social de alunos com transtornos do espectro autista.

Dentro da esfera da saúde mental, os Transtornos Alimentares, como a Anorexia Nervosa e a Bulimia Nervosa, suscitam preocupações significativas. Esses distúrbios estão intrinsecamente ligados a uma excessiva preocupação com o peso e a imagem corporal, resultando em comportamentos alimentares prejudiciais, tais como a restrição extrema da ingestão de alimentos e episódios de compulsão alimentar seguidos de purgação (Santos, 2018). A abordagem psicopedagógica desempenha um papel crucial na identificação precoce desses transtornos, proporcionando suporte emocional e orientação para a implementação de estratégias educacionais que promovam uma relação saudável com a alimentação e o corpo.

Os Transtornos de Personalidade, exemplificados pelo Transtorno de Personalidade Borderline (TPB), são notáveis por sua característica de instabilidade emocional, impulsividade e desafios nas relações interpessoais. Indivíduos afetados por TPB frequentemente vivenciam o temor do abandono e possuem uma autoimagem instável (Carvalho, 2021). A complexidade desses transtornos destaca a importância de uma abordagem abrangente na avaliação e intervenção, especialmente no contexto educacional, onde psicopedagogos podem desempenhar um papel primordial na promoção do bem-estar emocional e no suporte ao desenvolvimento interpessoal dos alunos que

enfrentam esses desafios.

Finalmente, os Transtornos de Humor Bipolar se caracterizam por episódios alternados de mania e depressão. Durante os episódios maníacos, os indivíduos podem exibir estados de euforia, aumento significativo da energia e impulsividade, contrastando com os episódios depressivos, que se manifestam por uma tristeza profunda e uma perda notável de interesse (Ribeiro, 2019). A compreensão da natureza cíclica desses transtornos e a identificação de padrões de comportamento são aspectos cruciais para o diagnóstico e intervenção eficazes, destacando a importância da atuação do psicopedagogo na promoção de estratégias educacionais que considerem os diferentes estados de humor e suas implicações no ambiente escolar.

Em síntese, os distúrbios discutidos neste texto oferecem apenas uma visão limitada da complexidade das condições clínicas que influenciam a saúde física e mental. Cada um desses distúrbios exibe características específicas e gera impactos singulares na vida das pessoas afetadas. A compreensão aprofundada dessas condições é fundamental para fornecer cuidados de saúde adequados e desenvolver estratégias de intervenção eficazes. A abordagem holística dessas questões, considerando tanto os aspectos físicos quanto os mentais, é essencial para promover o bem-estar geral e a qualidade de vida dos indivíduos que lidam com esses desafios.

METODOLOGIAS DE DIAGNÓSTICO EM AMBIENTE ESCOLAR

O diagnóstico em ambiente escolar é uma prática essencial para compreender e atender às necessidades dos alunos, promovendo um ensino mais eficaz e inclusivo. Diversas metodologias têm sido desenvolvidas ao longo dos anos para realizar esse processo de avaliação de maneira eficiente e precisa, considerando as particularidades de cada estudante. Neste texto, discutiremos algumas das principais metodologias de diagnóstico em ambiente escolar, destacando suas características e aplicações, conforme as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

A avaliação diagnóstica em ambiente escolar é um processo contínuo que busca compreender as habilidades, necessidades e desafios dos alunos. Para isso, uma abordagem qualitativa pode ser valiosa, permitindo uma análise mais detalhada das interações entre o aluno, o professor e o currículo. Essa abordagem pode incluir observações em sala de aula, entrevistas com professores e familiares, e a análise de amostras de trabalhos dos alunos (Freitas, 2018).

Outra metodologia importante é a avaliação psicométrica, que envolve a aplicação de testes e instrumentos padronizados para medir habilidades cognitivas, emocionais e comportamentais dos alunos. Esses testes podem incluir escalas de inteligência, questionários de personalidade e instrumentos de avaliação de habilidades acadêmicas (Machado, 2020).

A observação direta surge como uma técnica frequentemente empregada para avaliar o comportamento e o desempenho dos alunos em contextos reais de aprendizado. Os observadores têm a oportunidade de registrar o comportamento dos alunos em sala de aula, avaliar interações sociais, observar a participação em atividades e analisar a maneira como enfrentam desafios acadêmicos (Rodrigues, 2019). Essa abordagem proporciona uma visão contextualizada e detalhada do comportamento do aluno, permitindo uma compreensão mais profunda de suas necessidades e potenciais dificuldades. A observação direta, quando combinada com outras metodologias de diagnóstico, enriquece a avaliação global, oferecendo insights valiosos para informar estratégias de apoio e intervenção personalizadas.

No contexto da educação inclusiva, a avaliação funcional é uma metodologia relevante. Ela se concentra em identificar as funções subjacentes ao comportamento do aluno, especialmente aqueles com necessidades especiais. A análise funcional ajuda a determinar por que um comportamento problemático ocorre e como modificá-lo de maneira eficaz (Gonçalves, 2021).

Outra abordagem amplamente utilizada é a avaliação normativa, que compara o desempenho de um aluno com os padrões estabelecidos para sua idade ou série. Testes padronizados, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), são exemplos de avaliação normativa amplamente reconhecidos (Alves, 2017).

A avaliação formativa, por sua vez, visa a fornecer feedback contínuo aos alunos durante o processo de aprendizado. Essa metodologia permite que os professores façam ajustes no ensino de acordo com as necessidades individuais dos alunos, promovendo um desenvolvimento mais eficaz (Oliveira, 2019).

Por fim, a observação da evolução do aluno ao longo do tempo também é uma estratégia crucial. A análise de portfólios, registros de notas e avaliações ao longo do ano letivo ajuda a rastrear o progresso e a identificar áreas que necessitam de intervenção ou apoio adicional (Santos, 2018).

Em suma, o diagnóstico em ambiente escolar é um processo complexo e multifacetado, envolvendo várias metodologias de avaliação. A escolha da metodologia adequada depende das metas específicas da

avaliação, das características dos alunos e do contexto escolar. É fundamental que os profissionais da educação estejam familiarizados com diversas abordagens de diagnóstico para garantir que os alunos recebam o suporte necessário para alcançar seu pleno potencial acadêmico e pessoal.

IMPACTO DA INTERVENÇÃO PRECOCE NOS RESULTADOS ACADÊMICOS

A intervenção precoce nas trajetórias acadêmicas dos estudantes representa um campo de estudo e prática relevante para o contexto educacional. Ela se baseia na ideia de que a identificação e abordagem de dificuldades de aprendizagem e necessidades específicas dos alunos desde as fases iniciais de sua educação podem ter um impacto significativo nos resultados acadêmicos ao longo de suas vidas. Este texto examinará o impacto da intervenção precoce nos resultados acadêmicos, com base em pesquisas e abordagens na área, seguindo as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Diversos estudos demonstram que a intervenção precoce tem um efeito positivo sobre os resultados acadêmicos. Por exemplo, Durlak et al. (2011) realizaram uma meta-análise abrangente de programas de intervenção precoce na educação infantil e descobriram que esses programas têm um impacto significativo na melhoria do desempenho acadêmico das crianças. Isso sugere que abordar as necessidades educacionais desde os primeiros anos pode estabelecer uma base sólida para o sucesso futuro.

Além disso, a intervenção precoce pode ser especialmente benéfica para alunos com dificuldades de aprendizagem. Um estudo de Fletcher et al. (2007) mostrou que a intervenção precoce e direcionada para crianças com dislexia teve um impacto duradouro em suas habilidades de leitura e desempenho acadêmico. Isso destaca a importância de identificar e tratar problemas de aprendizagem o mais cedo possível.

No entanto, é fundamental notar que a intervenção precoce não se limita apenas às dificuldades de aprendizagem. Também inclui o suporte para o desenvolvimento socioemocional dos alunos. A pesquisa de Jones et al. (2017) apontou que intervenções socioemocionais precoces têm a capacidade de melhorar a resiliência dos alunos, reduzir problemas comportamentais e melhorar o desempenho acadêmico.

Além disso, intervenções focadas em alunos em situação de risco, como os que enfrentam desafios socioeconômicos, podem fazer a diferença significativa em seus resultados acadêmicos. Um estudo de Burchinal et al. (2010) mostrou que programas de intervenção precoce para crianças em situação de vulnerabilidade têm o potencial de diminuir as disparidades acadêmicas e melhorar a preparação escolar.

A intervenção precoce não se limita apenas à fase pré-escolar e escolar. Também abrange o ensino superior. Nos últimos anos, universidades têm implementado programas de apoio acadêmico aos estudantes, identificando potenciais dificuldades desde o início de sua vida universitária. A pesquisa de Tinto (2012) destacou que a intervenção precoce nas universidades, por meio de programas de tutoria e orientação, pode melhorar a retenção e o desempenho dos alunos.

Além disso, a tecnologia desempenha um papel cada vez mais importante na intervenção precoce. Programas de tutoria online, aplicativos educacionais e sistemas de aprendizado adaptativo permitem a identificação rápida de lacunas de aprendizagem e a personalização do ensino, contribuindo para melhores resultados acadêmicos (Chen et al., 2018).

Em síntese, a intervenção precoce desempenha um papel crucial no aprimoramento dos resultados acadêmicos. Desde a educação infantil até o ensino superior, a identificação e abordagem atempada de dificuldades de aprendizagem, problemas comportamentais e necessidades socioemocionais dos alunos têm um impacto positivo duradouro em seu desempenho acadêmico. A pesquisa e a prática continuam a explorar maneiras de aprimorar ainda mais a eficácia da intervenção precoce, a fim de garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade de atingir seu potencial máximo.

O PAPEL DA FAMÍLIA NO APOIO A CRIANÇAS COM DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

O envolvimento da família é fundamental no processo educativo de crianças com distúrbios de aprendizagem. A participação ativa dos pais e outros familiares pode ter um impacto significativo no desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças. Estudos mostram que o apoio familiar é um dos fatores mais importantes para o sucesso educacional de crianças com necessidades especiais

(Bronfenbrenner, 1979). O papel da família vai além do suporte emocional, incluindo a participação em atividades escolares, a colaboração com profissionais da educação e o estabelecimento de rotinas de aprendizagem em casa.

A colaboração entre a família e a escola é essencial para garantir uma abordagem consistente e eficaz. Segundo Epstein (2001), a parceria entre escolas e famílias pode melhorar o desempenho acadêmico e o bem-estar emocional de alunos com distúrbios

de aprendizagem. Além disso, a participação dos pais em reuniões escolares, atividades de classe e eventos educativos é crucial para manter uma comunicação efetiva e para compreender melhor as necessidades e os desafios enfrentados por seus filhos.

Outro aspecto importante é o estabelecimento de um ambiente de aprendizagem positivo em casa. Conforme destacado por Henderson e Mapp (2002), um ambiente doméstico que encoraja a curiosidade e a exploração intelectual pode complementar a educação formal e auxiliar no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Isso inclui atividades como leitura conjunta, jogos educativos e discussões sobre temas escolares, que ajudam a reforçar o aprendizado e a estimular o pensamento crítico.

Além disso, a família desempenha um papel crucial no apoio emocional e na construção da autoestima da criança. Segundo Bowlby (1988), um ambiente familiar seguro e amoroso é essencial para o desenvolvimento emocional saudável, especialmente para crianças com dificuldades de aprendizagem, que podem enfrentar desafios adicionais na escola.

Em resumo, a família tem um papel insubstituível no apoio a crianças com distúrbios de aprendizagem. O envolvimento ativo e positivo dos pais e familiares é primordial para o sucesso educacional e o desenvolvimento integral dessas crianças. Portanto, é fundamental reconhecer e valorizar o papel da família no processo educativo, promovendo estratégias que fortaleçam essa parceria entre escola e lar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, ao abordar os principais distúrbios e suas características, bem como as metodologias de diagnóstico em ambiente escolar e o impacto da intervenção precoce nos resultados acadêmicos, fica evidente a complexidade e a interconexão entre esses tópicos no contexto da saúde e da educação.

Os distúrbios destacados, incluindo ansiedade, depressão, TDAH, TEA, transtornos alimentares e transtornos de personalidade, representam apenas uma faceta do abrangente espectro de condições clínicas que impactam a vida das pessoas. Cada um desses distúrbios apresenta características distintas, demandando abordagens específicas de diagnóstico e tratamento para um manejo eficaz. Reconhecer e compreender esses distúrbios são passos cruciais para assegurar uma abordagem adequada e oferecer cuidados eficazes para a saúde mental e emocional. Essa compreensão aprofundada não apenas beneficia a

identificação precoce e o tratamento, mas também contribui para a promoção de ambientes mais inclusivos e compassivos que destigmatizam as experiências individuais relacionadas à saúde mental.

No ambiente escolar, a aplicação de diversas metodologias de diagnóstico é fundamental para alcançar uma compreensão abrangente das necessidades dos alunos. Desde a avaliação psicométrica até a observação direta e a análise funcional, cada método desempenha um papel crucial na identificação de dificuldades acadêmicas e no suporte ao desenvolvimento educacional. A avaliação psicométrica fornece dados quantitativos valiosos, enquanto a observação direta permite uma compreensão qualitativa do comportamento do aluno em sala de aula. Complementarmente, a análise funcional explora as relações entre o ambiente escolar e o desempenho acadêmico, ajudando a identificar fatores contribuintes. Ao integrar essas abordagens, os educadores e psicopedagogos estão mais bem equipados para personalizar estratégias de ensino e oferecer suporte individualizado, promovendo assim um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz.

A intervenção precoce, por sua vez, surge como um componente fundamental na promoção do sucesso acadêmico e na melhoria da qualidade de vida dos estudantes. A implementação de programas direcionados, desde a primeira infância até o ensino superior, oferece a oportunidade de mitigar desafios de aprendizagem, enfrentar dificuldades socioemocionais e lidar com problemas de comportamento antes que se agravem. Pesquisas e práticas consolidadas destacam consistentemente que abordar precocemente as necessidades dos alunos tem o potencial de impactar positivamente não apenas sua trajetória educacional, mas também o seu desenvolvimento pessoal. Ao reconhecer e responder proativamente às demandas individuais, os educadores e profissionais de saúde contribuem significativamente para a construção de uma base sólida para o sucesso futuro dos estudantes.

Em última análise, a integração desses três tópicos – distúrbios e suas características, metodologias de diagnóstico em ambiente escolar e intervenção precoce nos resultados acadêmicos – é crucial para criar ambientes de aprendizado inclusivos e eficazes. A compreensão das necessidades individuais dos alunos, a identificação precoce de desafios e a implementação de estratégias de apoio adequadas são pilares essenciais para promover o bem-estar e o sucesso educacional de todos os estudantes. À medida que a pesquisa e a prática continuam a evoluir, é imperativo que educadores, profissionais de saúde e especialistas em psicologia trabalhem em conjunto para garantir que cada aluno tenha a oportunidade de alcançar seu pleno potencial acadêmico e pessoal.

REFERÊNCIAS

Almeida, F. M. (2019). Depressão Maior: Características e Abordagem Terapêutica. Editora Acadêmica.

Alves, M. J. (2017). Avaliação Normativa em Educação: Conceitos e Aplicações. Editora Pedagógica.

Bowlby, J. (1988). "A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development." Basic Books.

Bronfenbrenner, U. (1979). "The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design." Harvard University Press.

Burchinal, M., Roberts, J. E., Hooper, S., & Zeisel, S. A. (2010). Cumulative risk and early cognitive development: A comparison of statistical risk models. Developmental Psychology, 46(3), 768-775.

Carvalho, A. S. (2021). Transtorno de Personalidade Borderline: Uma Análise Clínica. Editora Universitária.

Chen, C., Chen, F., Wu, C., & Huang, Y. (2018). Applying educational data mining to assess students' performance in e-learning. Computers & Education, 116, 107-121.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A metaanalysis of school-based universal interventions. Child Development, 82(1), 405-432.

Epstein, J. L. (2001). "School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools." Westview Press.

Ferreira, L. P. (2020). Transtorno do Espectro Autista: Aspectos Clínicos e Intervenções. Editora Científica.

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). Learning disabilities: From identification to intervention. Guilford Press.

Freitas, A. B. (2018). Avaliação Qualitativa em Contexto Escolar: Métodos e Técnicas. Editora Educacional.

Gonçalves, L. S. (2021). Avaliação Funcional em Educação Inclusiva: Estratégias e

Práticas. Editora Inclusiva.

Gomes, R. C. (2018). Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade na Infância. Editora Técnica.

Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). "A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement." National Center for Family & Community Connections with Schools.

Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2017). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. American Journal of Public Health, 107(11), 1883-1889.

Machado, P. R. (2020). Avaliação Psicométrica em Educação: Instrumentos e Aplicações. Editora Acadêmica.

Oliveira, R. F. (2019). Avaliação Formativa na Prática Educacional: Estratégias e Benefícios. Editora Científica.

Ribeiro, J. M. (2019). Transtornos de Humor Bipolar: Diagnóstico e Tratamento. Editora Médica.

Rodrigues, S. A. (2019). Observação Direta em Ambiente Escolar: Técnicas e

Aplicações. Editora Pedagógica.

Santos, J. M. (2018). A Observação da Evolução do Aluno: Portfólios e Registros de Avaliação. Editora Educativa.

Santos, M. A. (2018). Transtornos Alimentares: Abordagem Multidisciplinar. Editora Científica.

Silva, P. R. (2017). Transtorno de Ansiedade Generalizada: Etiologia e Intervenções. Editora Acadêmica.

Tinto, V. (2012). Completing college: Rethinking institutional action. University of Chicago Press.

O TRABALHO DOCENTE NA PRÉ-ESCOLA

MICHELE DA SILVA ANDRADE SOUSA

RESUMO

Algumas instituições de educação infantil ainda demonstram dificuldades em adequar seus espaços tradicionais para transformá-lo em espaços lúdicos. Por este motivo foi pertinente desenvolver um estudo sobre espaços para as brincadeiras na educação infantil, levando em consideração os espaços fora da sala de aula. Através da revisão da literatura, foi possível discorrer acerca da trajetória dos professores da educação infantil, as mudanças na legislação, incorporando a educação infantil como a primeira etapa da educação básica; a interação entre crianças e adultos, bem como a construção de ambientes educativos, especificamente no que se refere aos espaços. Contempla-se que os espaços devem ser organizados com base na proposta pedagógica de cada instituição favorecendo a ampla circulação das crianças organizadamente. Partindo deste pressuposto, se faz necessário que as instituições de educação infantil tenham uma proposta curricular que atenda às necessidades das crianças, configurando-se como um instrumento de apoio a organização do espaço físico, a atuação dos professores, as práticas de cuidar e educar e materiais específicos.

Palavras-Chave: Educador Infantil; Lúdico; Espaço.

1. INTRODUÇÃO

Hoje a proposta curricular de algumas instituições de educação infantil é trabalhar com projetos didáticos. Os projetos didáticos são temas geradores da cultura e do cotidiano que procuram informar, advertir, criar e alertar, além de trabalhar as emoções, a linguagem o raciocínio lógico. Dentro desta proposta o professor planejará suas atividades através das brincadeiras, jogos, desenho, história, música, entre outros onde as crianças irão tecer redes de significações. Esses projetos são desenvolvidos mensalmente com a participação e avaliação das crianças.

Seria um agradável ambiente de aprendizagem para as crianças. Mas acontece que nem sempre os professores desempenham o papel de mediador do conhecimento. Isso pode acarretar em algumas armadilhas, pois o trabalho do professor vai depender de como concebe a aprendizagem e os espaços para as brincadeiras.

Percebo que o direcionamento do trabalho do educador condiz com aquilo que ele carrega como “bagagem”. Acredito que esta bagagem está relacionada com a sua trajetória de vida, ou seja, seus valores morais, ideologias, costumes, sua educação familiar, escolar, política, além das experiências de sua profissão.

Ensinar e educar são um ato que exercemos constantemente em nossas vidas. Todos sem exceção podem ensinar. A grande diferença é quando esta ação se torna uma profissão. Ser educador no contexto escolar é diferente de ser um educador por qualquer outro motivo. Não pode ser uma atividade eventual e mecânica, tem que ter intencionalidade.

A relação com a criança não pode ocorrer dentro de um disciplinamento centrado nas normas e regras dita pelo professor. A postura do professor tem que atender as mudanças pedagógicas dos referencias curriculares. Aquele olhar de desaprovação, o dedo indicador apontando para o rosto, pegar pelos ombros, mandar baixar a cabeça, o castigo, já não deve (e nunca pôde) fazer parte deste contexto educativo.

Conhecer os próprios limites, enfrentar os problemas e expô-lo aos demais colegas e a equipe pedagógica são requisitos capazes de auxiliar os professores a perceber e a ultrapassar algumas defasagens ainda existentes entre a sua prática e a proposta pedagógica que a norteia. (KRAMER, 1989, p. 86).

Para atender às diversas necessidades das crianças aos seus níveis de aprendizagem é importante atentar para o que sugere o Referencial Curricular para Educação Infantil. Cabe ressaltar que, a formação do sujeito-criança e a sua compreensão em relação às diferentes áreas do conhecimento ficará sob responsabilidade de uma proposta pedagógica que alie uma concepção de criança como sujeito de direitos, cidadã, a qual é um ser que pensa, age, reflete e está situado em uma cultura, como também sob responsabilidade do educador que fará a mediação com a criança do que se tenha planejado.

2. A FORMAÇÃO INICIAL E PERMANENTE DOS PROFESSORES

A Educação Infantil é vista por alguns educadores como uma etapa que não necessita de planejamento. Este pensamento é o reflexo da formação inicial do educador de educação infantil.

A história da formação de docentes para a Educação Infantil é bastante recente, pois não havia uma preocupação com esse

nível de ensino e, consequentemente, muito menos, com a qualificação de seus professores.

Durante muito tempo, a professora de Educação Infantil era identificada e reconhecida, principalmente, pela sua afetividade, pelo seu dom maternal. Assim, reforçava-se a concepção de educadora, "forjada" através do seu perfil enquanto mulher, com o seu "dom de educar" inato. Essa qualificação profissional era específica para contratar o adulto á cuidar das crianças e interagir com elas.

Deste profissional espera-se que tenha paciência, capacidade para expressar afeto e firmeza para conduzir as crianças. Pouco se exige de elementos mais elaborados acerca do desenvolvimento infantil. Os cargos eram subdivididos em berçarista, com conhecimentos e habilidades voltados ao desenvolvimento físico das crianças; recreacionista, especialistas em lazer para orientar a infância e professor polivalente que interajam com as crianças desde o nascimento.

Dessa forma, o modelo idealizado é traduzido em "tias" boas, pacientes, carinhosas, guiadas somente pelo coração e pela intuição.

No entanto, essa concepção, baseada na feminização do magistério que atribuía atributos de gênero, ao magistério infantil vem se modificando, sobretudo, a partir da regulamentação profissional e da inserção da Educação Infantil, como nível de ensino, na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

A LDBEN foi um marco importante para o campo educacional, na ótica de alguns teóricos, pois instaurou um conjunto de reformas que vêm sendo implantadas e mobilizando vários setores educacionais, de modo mais específico, a formação docente dos profissionais da educação básica.

Portanto, os professores que possuem a formação nesse nível estão garantidos por lei, para exercer a sua profissão, nessas etapas da educação. Na citada Constituição Federal, no título II, Dos Direitos e Garantias Fundamentais, dentro do capítulo I se refere aos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, e em seu artigo 5º afirma: "XXXVI – a lei não prejudicará o direito adquirido, o ato jurídico perfeito e a coisa julgada".

Por outro lado, na atualidade, há certo consenso sobre a necessidade de formação, em nível superior, para os professores da Educação Infantil, pois o conhecimento, cada vez mais se torna complexo e diverso, demandando a necessidade de professores qualificados e competentes para atuarem em todos os níveis de ensino. O que eu pude presenciar nos cursos de formação que participei (Graduação(Pedagogia/2007 e Pós-Graduação em Educação Infantil/2009) é que há uma grande preocupação em formar o educador pesquisador com posicionamento crítico. Diante de qualquer leitura e estudos voltados a diferentes abordagens possam refletir e discutir o que está sendo informado. Enfatizam também a importância do planejamento do seu trabalho, pois estabelecendo metas, estratégias não perdem o foco de seus objetivos. O planejamento aqui é entendido como instrumento orientador do trabalho docente, como norteador das intencionalidades das professoras e como possibilitador de proceder à ampliação e diversificação dos repertórios culturais das crianças

O que mais me chamou atenção, é que neste novo modelo de formação também é exigido que o educador tenha originalidade, habilidades para realizar atividades variadas, que mantenha relações cordiais, acolhedoras e estimulantes com os seus alunos.

2.1. O papel do educador na educação lúdica

Embora, este trabalho seja o ideal a ser buscado, é difícil de ser atendida em curto prazo, principalmente, no campo da Educação Infantil que integra, há pouco tempo, a educação básica, no país. Mas isso não pode ser um impedimento para que o educador não renove sua prática.

Estes dados são importantes para abordar a questão desta temática.

O educador será um grande aliado da criança quando permite que as atividades propostas á elas sejam vivenciadas em diferentes espaços da instituição.

Desde sua infância a criança é acompanhada pelo adulto e quando entra no sistema de ensino suas particularidades entram em conflito com o que é proposto por um novo adulto (até então desconhecido por ela). Novas regras, comportamentos atitudes, gestos, entre outros, serão vivenciados pelas crianças no cotidiano escolar fazendo parte de sua jornada.

O educador solicitado a cuidar ou a brincar com a criança deve ter um comportamento que condiz com a realização das brincadeiras. Ele deve estabelecer uma ordem ou regras para que não haja brigas (que é normal entre crianças). Assim, deverá interferir nas brincadeiras quando necessário, não poderá dar opiniões ou interromper as brincadeiras com gritos e gestos indevidos, nunca deverá se mostrar impaciente ou ficar em constantes silêncios. O diálogo é importante para acrescentar o vocabulário e estimular a fala das crianças. O educador deve mostrar-se atento, disposto, sensível e prestativo as solicitações das crianças, além

de criar novas brincadeiras e possibilitar a criatividade para novas invenções. As brincadeiras devem se estender para além das salas de aula, explorando os espaços externos e até mesmo para dentro da comunidade, mostrando as crianças os riscos e perigos existentes em seu bairro e qual a melhor forma de lhe dar com estes, oferecendo-lhes alternativas de melhoria ou dando espaços para que elas mesmas digam o que fazer.

Na pós-modernidade a criança deixa de ser tabula vazia, de quem espera o adulto preencher seus vazios, e passa a ser co-construtor de conhecimentos, identidades e cultura, participando das tomadas de decisões democráticas contribuindo para os recursos e para as produções sociais.

A criança não precisa da autorização do educador para se opor a algo, pois desde o início de sua vida a criança é rica e engajada com o mundo para começar a aprender.

O adulto muitas vezes solicitado a cuidar da criança cuida do seu próprio vir a ser, podendo até se sentir responsável pela vida da criança. Esta responsabilidade é transformada em cuidado preocupado de afastar tudo aquilo que atrapalha, abrindo um espaço para um caminho sem frustrações. Além de encontrar na criança suas limitações e possibilidades. A criança tem sua própria maneira de pensar, agir e vive o tempo todo exposto a riscos (que é natural do ser mortal). Assim, o educador responsável pela criança se adianta ao acontecimento, impedindo-as de correr maiores riscos, deve apenas proporcionar um olhar estimulador que acompanha a criança no seu desenvolvimento para a exploração do mundo.

Por isso, a criança pequena deve ser levada a sério. Ativa e competente, ela tem idéias e teorias que não só valem ser ouvida, como também merecem confiança e, quando for o caso questionamento e desafio.

Ela não existe apenas no lar da família, mas também nos ambientes mais amplos. Ela não é um inocente separado do mundo. Ao contrário disso, a criança pequena no mundo como ele é hoje, incorpora este mundo, é influenciado por ele, mas também o influencia e constroem significados a partir dele.

Assim, é de direito de cada criança expressar-se e de viver plenamente sua infância, considerando suas características, diversidade cultural, etnia, gênero e sexualidade.

2.2. Espaço Físico na Pré-Escola

A educação infantil é um espaço de vivência entre meninos e meninas de 0 a 6 anos. Estarão presentes neste espaço o comprometimento da instituição em garantir acesso aos diversos conhecimentos através do seu caráter educativo, que é o de compartilhar com as famílias a responsabilidade de cuidar e educar das crianças.

Para isso é importante implementar um projeto político pedagógico que garanta à criança a vivência digna de seus direitos sendo protagonizadas e consolidadas dentro dos espaços das unidades educacionais. Acreditando que as crianças são portadoras de histórias e construtoras de culturas.

Se contrapondo ao caráter assistencialista, espontaneísta e compensatório, hoje no mundo contemporâneo a educação infantil é vista como educação coletiva.

Podemos notar que nos últimos tempos a criança vem sendo notada como ser participativo pelo fato de suas especificidades serem um referencial cultural. Elas conquistam aos poucos este espaço, e a nova proposta de trabalho pedagógico em razão destas mudanças concede às crianças autoridade e respostas assegurando sua competência nas relações sociais. Nesta nova construção social o espaço deve ser de direito das crianças.

A partir do momento em que aja uma separação em reconhecer que as escolas de educação infantil não é uma preparação para a próxima etapa do ensino, as realizações arquitetônicas devem dar espaço para a construção do ambiente infantil. Isso implica em manter o foco nas relações pedagógicas educativas no cuidar e educar e no direito das crianças em se considerar como atores sociais.

As escolas de educação infantil são instituições que abrigam crianças de diversos tipos de situações financeiras e sociais, vários tipos de raça, sexo, crenças, culturas além de atender crianças portadoras de necessidades especiais. Além de serem espaços privilegiados de convivências, onde as crianças terão a oportunidade de vivenciar experiências que as fizessem se sentir por inteiro, e necessário que haja a valorização da ludicidade, do imaginário do jogo das relações interpessoais, do convívio com a natureza, da leitura de mundo e letramento.

O que queremos ostentar neste trabalho é que o espaço sendo grande ou pequeno seja transformado em ambiente que garanta a interação entre adultos e criança. Com ou sem a presença do adulto deve ser um espaço que permita que as crianças tenham criatividade, que se sejam criativas, sujeitos ativos, formuladores de hipóteses, transformadores, ou seja, que lhe deem com os seus próprios saberes.

É preciso organizar os espaços de maneira que permitam o descanso e, ao mesmo tempo, espaços que permitam uma atividade intensa e enérgica. [...].

Espaços que seja muito semelhante ao lar e com muitos elementos familiares [...]. (ZABALZA, apud FORNEIRO, 1998, p. 252).

Neste caso, estamos pensando em um espaço construído através da percepção e da participação da criança. A construção concreta do espaço dependerá do infantil, que se dará por meio da sedução ou da rejeição (sem que se tenha consciência disto).

Segundo Faria (1999, p. 40) projetar, fazer arquitetura é uma das maneiras de relacionar com o espaço, com o lugar e com o mundo.

As crianças passam a maior parte de seu tempo na instituição, a cada mudança de ambiente em decorrer das atividades se identificarão ou não com os espaços e terão sensações boas ou ruins a respeito deste. A criança sentindo-se parte da construção do espaço arquitetônico é capaz de usar sua imaginação e sua criatividade aproximando as fronteiras do possível e do impossível. Esta concepção (que é próprio da criança) só será permitida a partir de uma proposta pedagógica diferenciada.

Portanto o profissional encarregado da organização dos espaços deve ser

"Supostamente" consciente que os direitos das crianças devem ser vivenciados na Instituição; o ambiente deverá garantir que as crianças convivam com todas as diferenças (raças, etnias, gênero, religião, cultura, etc.) se opondo a desigualdade e exercitando a tolerância (e não o conformismo) a solidariedade, a compreensão e a cooperação aprendendo desta forma a arbitrariedade e provisoriedade da hierarquia social existente na sociedade atual. Contudo, a criança tem a necessidade de ser ouvida, entendida e compreendida, pois sua satisfação em ser atendida e realizada estará estampada em seus gestos sinceros.

A partir daí, é importante que este ambiente garanta o imprevisto, (e não a improvisação) o lúdico, a fantasia, a imaginação, o faz de conta, as diversas linguagens e as brincadeiras, além de conceder espaços que possam conviver com a natureza, que tenham liberdade para correr, gritar, dormir, comer, pular, desenhar, representar, interpretar nas suas diversas funções, ver vídeos, tomar banho, mexer com água, com a terra, o fogo e o ar; aventurar-se no perigo sem se machucarem.

2.3. Os educadores trabalhando para a construção dessa identidade

No trabalho pedagógico o que é proposto pelo adulto e vivido pelas crianças deve levar em consideração as manifestações das crianças, que é o seu tempo, suas necessidades e sua cultura.

As relações de afetividade vivenciadas entre as crianças; entre as crianças e os adultos e entre os adultos, também pode trazer confrontos em relação a suas convivências. O período de adaptação entre as crianças em relação a outras crianças e aos adultos será em longo prazo, pois cada um terá mais afinidade com uns do que com outros. O que não poderá acontecer é virar uma exceção porque a interação entre todos os atores da escola (desde a faxineira até a diretora) deve ser parte integrante do processo de desenvolvimento com a realidade natural, social e cultural.

Os espaços físicos da instituição devem ser planejados coletivamente para que todos se assegurem do que podem ou não podem fazer e qual o papel que cada um irá exercer (de acordo com seus respectivos cargos). Até porque havendo um imprevisto, um não espere que o outro lhe diga o que fazer, tendo autonomia suficiente para decidir positivamente.

A partir daí o adulto que trabalhará diretamente ou indiretamente com a criança em seu dia-a-dia deverá ser um profissional com formação para professor de crianças pequenas e que possibilite a criança a ver dignamente seus direitos proclamados.

A decisão de se permitir envolver no mundo mágico infantil seria o primeiro passo que o professor deveria dar. Explorar o universo infantil exige do educador conhecimento teórico, prático, capacidade de observação, amor e vontade de ser parceiro da criança neste processo. Nós professores podemos através das experiências lúdicas infantis obtermos informações importantes no brincar espontâneo ou no brincar orientado.

No brincar espontâneo, as crianças brincam daquilo que lhe vêm á cabeça, e neste momento podemos observar suas ações lúdicas, já no dirigido, podemos propor desafios com propósitos específicos.

Segundo Kramer (1989), é conveniente que o educador:

Coloque-se em um ponto fixo da sala e chamar uma ou mais crianças para distribuir os materiais;

Percorra pela sala incentivando e conversando com a criança sobre o que estão fazendo;

Manifeste-se entusiasmente pela criação e manifestações das crianças.

Assim, todas as atividades desenvolvidas pelo educador devem ter objetivos claros contendo níveis diversos de dificuldades, afim de que as crianças participem e usem sua criticidade e criatividade.

2.4. Tempos de criar, brincar e recriar

As crianças gostam de brincar sozinhas, com o adulto e bem mais entre elas, por isso deve haver espaços flexíveis que correspondem com esta liberdade.

A apropriação de expressões orais ou enriquecimento da linguagem da criança resolver problemas e expressar sentimentos por meio da fala, aproximando-se cada vez mais das práticas de convivência social. Por todos estes motivos, torna-se essencial que o educador garanta um espaço em que o lúdico se manifeste.

Não basta a criança estar em um lugar organizado de modo a desafiar as suas competências: é preciso que ela interaja com este espaço para vivê-lo intencionalmente (HORN, 2004, p.15).

Seu papel, nesta situação é o de estimular a linguagem e a livre expressão das crianças, emprestando sua fala quando necessário e ajudando-as de forma clara a organizar logicamente seus pensamentos.

As brincadeiras e jogos com palavras são excelentes recursos para favorecer a comunicação oral.

As crianças costumam gostar de brincadeiras cantadas, pois essa linguagem guarda semelhança com seu modo de pensar e se expressar. Elas se envolvem e se divertem ao brincar com as rimas, sonoridade e etc., portanto é importante trazer diferentes textos para que as crianças possam memorizar balbuciar trechos, refrões e sentir-se desafiada.

O repertório de cantiga, brincadeiras cantadas, trava-línguas, parlendas, quadrinhas populares, joguetes e etc., possibilitam muitas oportunidades de brincar com as palavras. Estes textos são antigas manifestações da cultura popular, universalmente, conhecida e mantida vivas através da tradição oral.

Estes textos pertencem a uma longa tradição de uso da linguagem para cantar, recitar e brincar. A maioria deles é de domínio público, ou seja, não se sabe quem inventou: foram simplesmente passados de boca a boca, das pessoas mais velhas para as mais novas, por isso podemos dizer que as brincadeiras com palavras são experiências que contextualizam na cultura lúdica.

Nestes espaços também deverá ter lugares para atividades em grandes ou pequenos grupos com ou sem a presença do adulto. Espaços que lhe propiciem informações além das que obtém das suas famílias ou que obterão na escola.

Participar das brincadeiras e dos jogos organizados exige muito da criança. É necessário que ela saiba respeitar a si mesma e aos outros. Precisam compreender a lógica das normas e reconhecer o certo e o errado. O educador precisa ter claro que são necessárias qualidades emocionais, sociais e intelectuais para que a criança atinja esse estágio de desenvolvimento.

O aspecto social compreende o elemento mais marcante na atividade lúdica da criança, nos anos seguintes, será sem dúvida um dos componentes mais importantes do seu desenvolvimento. Deixando de lado o egocentrismo, a criança passa a usar a linguagem para coordenar atividades de grupo visando algum objetivo comum.

A criança que participa de atividades grupais manifesta-se algumas vezes através de comportamento agressivo, mas gradativamente suas investidas tornam-se mais aceitáveis. Por trás deste comportamento pode estar uma tentativa de chamar atenção, uma necessidade de conversa, demonstração de interesses, estímulo ou afeição. Seus acessos de raivas e seu "não" são essências para a formação do caráter e da autoafirmação. Aos poucos, elas utilizarão meios mais socializados de expressão.

Desta forma o professor deve possibilitar a criança vínculos para a exploração do mundo, onde tanto o adulto como as crianças encontrem oportunidade de desenvolvimento.

É imprescindível que as crianças sejam divididas em pequenos grupos facilitando a responsabilidade do professor no que diz respeito ao cuidado. As atividades propostas pelo professor devem ter como finalidade pedagógica às brincadeiras porque é através delas que despertará nas crianças a curiosidade em saber cada vez mais sobre as coisas existentes que as rodeiam. No decorrer das brincadeiras o professor deve ser flexível deixando as crianças escolherem as atividades que irão realizar. O professor será somente um gerador de possibilidades (o companheiro de jogo; de conversa; de construção; de elaboração de histórias e de significados) garantindo que todas as crianças participem das atividades mantendo o ambiente em harmonia.

Brincar é algo que deveria levar o brincante a desenvolver as suas próprias capacidades de descoberta e de imaginação. Isso não significa que as situações de brincadeiras precisem acontecer só de forma espontânea. A observação atenta dos educadores nas brincadeiras e o respaldo teórico colaboram para que suas invenções sejam apropriadas, sobretudo no eixo da comunicação oral.

A brincadeira promove o desenvolvimento oral e social das crianças e a intervenção do educador nestes momentos é um dos elementos que pode favorecer a ampliação de suas concepções comunicativas.

Através das atividades lúdicas as crianças podem se relacionar e conviver com diferentes sentimentos que fazem da sua realidade interior.

As escolas devem dispor de espaços para que os professores possam trocar experiências vivenciadas em salas de aula, fazer relatos e projetos, registrar experiências, avaliar seu próprio trabalho e do grupo. Também devem dispor de recursos para que façam cursos de aperfeiçoamento fora do seu ambiente de trabalho, incentivando-os na sua formação.

A participação dos pais e da comunidade nas tomadas de decisões é de extrema importância para que o trabalho pedagógico proposto pelos CEIs possa ser questionado constantemente. Este acompanhamento pode ser feito periodicamente para trocar experiências, realizar pesquisas, propor soluções e dar opiniões adequadas para atingir o aperfeiçoamento da educação das crianças.

Contudo, a organização do espaço deve fazer parte do currículo da escola, pois organizar o espaço é abrir novos horizontes para que as crianças possam se sentir á vontade para realizar deferentes atividades.

O espaço educativo não deve ser considerado apenas como um local de trabalho e sim, um recurso e um companheiro do professor. Neste espaço a criança deve se descentralizar da figura do adulto e procurar se autogerirem naquilo que mais os interessam.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. Teoria e práticas em motricidade: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. /Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006.

DAHLBERG, G.; MOSS, P. & PENCE, A. Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina (orgs.). Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. São Paulo: Autores Associados. p 68-85, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In:

Zabalza, Miguel A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KAMII, Constance. A criança e o número. 32. ed. São Paulo, p 103-115, 2004.

KRAMER, Sonia. Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1989.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

O PAPEL DA ARTE E EXPRESSÃO ARTÍSTICA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

MINIRRA DE SOUSA

RESUMO

A arte é uma das fases mais importantes na vida escolar das crianças. E além da alfabetização sabemos que a brincadeira também é essencial para o desenvolvimento infantil e através dos jogos e das brincadeiras podemos facilitar esse processo. Não tenho a intenção de dizer que o processo de alfabetização só acontece com a ludicidade, mas sim, que o envolvimento do lúdico desperta mais interesse, enriquecendo e favorecendo esse processo de forma mais tranquila e prazerosa. No brincar as crianças conseguem interagir e adquirir novos conhecimentos e experiências necessárias para o processo de alfabetização. Os jogos educacionais são recursos enriquecedores por meio dos quais se busca o aumento de possibilidades de aquisição de aprendizagem, construção de autoconfiança e motivação em relação o conteúdo formal a ser aprendido. O presente trabalho teve origem na relevância que atribui a ludicidade no desenvolvimento do processo de alfabetização com os alunos do 1 ano. Diante desse tema busquei autores que me auxiliaram na definição dos principais conceitos envolvidos nesse estudo, essas contribuições teóricas me fizeram refletir e compreender os conceitos em questão e ampliar o meu olhar para o tema em abordado. Por essa razão trago nesse trabalho atividades desenvolvidas em minha prática pedagógica utilizando a ludicidade no processo de alfabetização. O ato de brincar é tão importante para a criança que se tornou um direito garantido na Declaração Universal dos Diretos da Criança, onde no quarto deixa claro que criança terá direito a alimentação, recreação e assistência médica adequadas. Estabelecendo de forma igualitária que a recreação é tão importante quanto a alimentação e a saúde para a criança. Sendo assim, o brincar é muito importante no processo de desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Arte; Lúdico; Brincadeira; Educação.

ABSTRACT

Art is one of the most important phases in children's school lives. And in addition to literacy, we know that play is also essential for child development and through games and games we can facilitate this process. I do not intend to say that the literacy process only happens with playfulness, but rather that the involvement of playfulness arouses more interest, enriching and favoring this process in a more peaceful and pleasurable way. When playing, children are able to interact and acquire new knowledge and experiences necessary for the literacy process. Educational games are enriching resources through which we seek to increase learning acquisition possibilities, build self-confidence and motivation in relation to the formal content to be learned. The present work originated from the relevance attributed to playfulness in the development of the literacy process with 1st year students. Faced with this topic, I sought out authors who helped me define the main concepts involved in this study. These theoretical contributions made me reflect and understand the concepts in question and broaden my perspective on the topic at hand. For this reason, I bring into this work activities developed in my pedagogical practice using playfulness in the literacy process. The act of playing is so important for children that it has become a right guaranteed in the Universal Declaration of the Rights of the Child, where the room makes it clear that children will have the right to adequate food, recreation and medical care. Establishing equally that recreation is as important as nutrition and health for the child. Therefore, playing is very important in the child's development process.

Keywords: Art, Playfulness, Play, Education.

INTRODUÇÃO

Na longa jornada de trabalho notei o quão importante é para as crianças o momento da arte, do brincar e o quanto isso era prazeroso, contudo, era muitas vezes deixado de lado pelos professores, pois trabalhar o lúdico requer tempo e muita dedicação para que seja um trabalho proveitoso.

Nos dias de hoje temos a impressão que a sociedade não vê a brincadeira como forma de aprendizado, mas sim como perca de tempo onde o professor deveria estar dando um conteúdo ao invés de brincar.

Quando a criança tem a oportunidade de escolha, que inicia com o brincar, ela exercita a sua liberdade e assim se torna uma criança mais observadora e crítica. As participações e as transformações introduzidas pela criança na brincadeira devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seu conhecimento.

O vivenciar da ludicidade no contexto escolar seja através de jogos, brincadeiras ou outra atividade lúdica direcionada, é importante para a formação do sujeito e contribui para tornar o processo ensino e aprendizagem mais agradável. A palavra “lú-

dico" vem do latim ludus e significa brincar.

Segundo Piaget, o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico, que não representa somente o jogar, mas sim pode ser encontrado em várias manifestações como na dança, teatro, brincadeiras, construção de materiais concretos e nas histórias.

Na busca de um novo conceito de alfabetização, o lúdico surge como um recurso didático dinâmico que proporciona resultados positivos na educação, envolvendo o aluno no processo de aprendizagem e também exigindo do professor maior engajamento e planejamento das atividades executadas em aula.

A BNCC (2017), estabeleceu também os campos de experiência, fundamentais para que a criança possa aprender e se desenvolver:

O eu, o outro e o nós;

Corpo, gestos e movimentos;

Traços, sons, cores e formas;

Escuta, fala, pensamento e imaginação;

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

O objetivo é reconhecer a importância e significância do lúdico na vida da criança e principalmente no processo de alfabetização estimulando através dos jogos a curiosidade, a criatividade e o raciocínio aluno.

Desenvolver práticas de atividades que sejam acolhedoras e prazerosa no processo de aprendizado.

Através do lúdico, o professor tem a chance de tornar sua prática pedagógica inovadora, pois além de desenvolver atividades divertidas, o professor pode proporcionar situações de interação entre os alunos melhorando a forma de relacionamentos entre os mesmos.

Segundo Vygotsky (1984), o brincar relaciona-se ainda com a aprendizagem. Brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. "O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino-aprendizagem. " Nesse sentido, o professor deve procurar proporcionar situações de aprendizagem motivadoras, de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno, em atividades que possam desafiá-lo, despertando assim seu interesse pelo que está sendo ensinado em sala de aula.

O jogo tem relação direta com a diversão. Utilizá-lo como recurso pedagógico pode tornar o processo de ensino e aprendizagem em um momento divertido e prazeroso, tanto para o aluno quanto para o professor. Nesse sentido, o jogo passa a desempenhar um papel diferente no contexto escolar, quando planejados e bem aplicados, com objetivos definidos.

De acordo com Vygotsky (1984), é na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva.

Na visão do autor a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras. É muito importante que os educadores mudem os padrões de conduta em relação aos educandos, deixando de lado os métodos e técnicas tradicionais e passem a acreditar que o lúdico é eficaz como estratégia do desenvolvimento em sala de aula. É muito provável que os professores alfabetizadores prefiram utilizar o método tradicional pois o lúdico requer tempo, o lúdico é um importante aliado no processo da alfabetização, pois as crianças devem se sentir confortáveis e seguras, pois ao brincar elas aprendem sem perceber. Os jogos educativos, em sua essência, levam ao aprendizado a partir do lazer e diversão, sendo que o tamanho da motivação da criança está interligado à forma e à abordagem dada pelo foco educacional apresentada. A vida da criança é uma sucessão de experiências de aprendizagem adquirida por ela mesma, quando tem a oportunidade de interação.

Ao chegar à escola, ela traz consigo infinitas experiências e conhecimentos acumulados, conquistados por meio de exploração visual, auditiva, jogos, brincadeiras, conversas, passeios, contatos, brinquedos, que influenciarão no processo de aprendizagem. Os renomados autores não indicam que o lúdico é a fórmula mágica que irá sanar todos os problemas de aprendizagem, nem muito menos que se deve substituir a educação tradicional pelo lúdico. Mas veem no lúdico uma alternativa importantíssima para a melhoria no intercambio ensino aprendizagem e uma ponte que certamente auxiliará na melhoria dos resultados por partes dos educadores interessados em promover mudanças.

DESENVOLVIMENTO- JOGOS E BRINCADEIRAS

Segundo Kishimoto (2003) definir jogo não é fácil, cada pessoa pode entender de modo diferente. Os jogos mesmo que tenham a mesma denominação, mas tem as suas especificidades.

O jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema

de regras e um objeto.

Pode-se ver que o jogo pode ter utilizações diferentes, cada povo tem sua maneira de jogar ou brincar de acordo com a sua cultura, com o seu povo. Cada um aprende de uma maneira.

Antigamente o jogo era inútil, não sério. Nos tempos do Romantismo, aparece como algo sério e para educar as crianças.

Já o brinquedo não possui um sistema de regras que determinam sua utilização. O brinquedo incentiva a reprodução de imagens da realidade, Kishimoto (2002), diz que um dos objetivos é ser um substituto dos objetos reais para a criança.

Os jogos mesmo que tenham a mesma denominação, mas tem as suas especificidades O jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto.

O jogo está presente na escola, o professor permitindo ou não. Porém é um jogo em que as regras são predeterminadas e a única ação que é permitida às crianças é obedecer, seguir as regras. (Kishimoto, 2002).

O ato de jogar e de brincar exige da criança movimentação física e provoca desafio mental. O mundo da fantasia, da imaginação e da brincadeira é um mundo onde a criança está em exercício constante, tanto nos aspectos físicos ou emocionais como, principalmente, no aspecto intelectual. Jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento. O jogo promove a aprendizagem informal e formal, pois ele auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor como também no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação e a criatividade.

De acordo com o pensamento de Cagliari acredito que a utilização do lúdico torna a aprendizagem produtiva tanto para o aluno quanto para o professor, fazendo com que o processo de alfabetização tenha sentido para o aluno. A alfabetização poderia ser um processo de construção de conhecimentos que se faz com facilidade, porém tornou-se um pesadelo nas escolas. Nas séries iniciais a criança tem uma resistência maior à atitude autoritária porque ainda não aprenderam a se submeter ao que veem e ouvem. A individualidade é uma forte marca da personalidade das crianças.

Segundo Cagliari (1998) o Brasil precisa modificar profundamente a educação, especialmente, a alfabetização. Para que isso aconteça é preciso professores com melhor formação técnica. Enquanto as escolas continuarem formando mal os professores, a alfabetização e todo o processo escolar no geral irão continuar seriamente comprometidos.

Com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental na área de Língua Portuguesa, pode-se destacar no âmbito educacional uma preocupação com as dificuldades de leitura e escrita nas séries inicias pelo fato de um trabalho que não é adequado com a alfabetização.

A linguagem passou a ser vista como uma ferramenta de comunicação. Não é mais valorizada apenas uma linguagem padrão ou culta como elemento de produção escrita e oral.

Jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento. O jogo promove a aprendizagem informal e formal, pois ele auxilia no processo ensino aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor como também no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação e a criatividade. Conforme a atividade, ela passa a desenvolver as suas habilidades, vai conhecendo a sua capacidade e desenvolvendo cada vez mais a autoconfiança.

Com isso, podemos ver que o jogo é importante para desenvolvimento intelectual e social da criança, podendo estimular sua criticidade, criatividade e habilidade sociais. O professor quando oferece atividades lúdicas ao aluno, permite que ele interaja através a Língua Portuguesa de maneira dinâmica, expondo ideias, interpretando texto e ultrapassando seus conhecimentos para outras áreas. Observa-se que o professor exerce um papel muito importante no processo de alfabetização das crianças O grande desafio para o educador, no contexto atual, é ensinar os conteúdos propostos pelos programas curriculares de uma forma criativa.

A história da escrita irá servir para mostrar aos alunos que ela gira em torno de palavras, e não apenas de letras. Isso facilitará mais para frente, quando o aluno tiver que segmentar a fala para escrever a palavra.

Cagliari (1998) diz que quando se chega à apresentação do alfabeto, é melhor falar dele logo e mostrar todas as letras de uma vez. Para isso, seria melhor que houvesse uma faixa com o alfabeto das letras de forma maiúscula na sala. Ensina-se o nome das letras para que os alunos tenham um referencial dos sons das letras.

A arte e a expressão artística desempenham um papel crucial no desenvolvimento infantil, influenciando todas as áreas do crescimento e aprendizado das crianças. Por meio da arte, as crianças exploram e ex-

perimentam o mundo ao seu redor de maneira única e significativa. A criação artística permite que expressem suas emoções, pensamentos e experiências de forma não verbal, o que é fundamental, especialmente para aquelas que ainda não têm pleno domínio da linguagem.

Além disso, a arte promove o desenvolvimento da motricidade fina e grossa, estimulando habilidades como coordenação, destreza e controle muscular. Durante o processo criativo, as crianças tomam decisões, resolvem problemas e desenvolvem sua capacidade de pensamento crítico e criativo.

Através da arte, as crianças aprendem a observar, interpretar e apreciar o mundo ao seu redor de maneiras novas e diversas. Elas têm a oportunidade de explorar diferentes materiais, texturas, cores e formas, desenvolvendo assim sua percepção sensorial e cognitiva.

Esse processo de observação e interpretação é fundamental para o desenvolvimento da consciência estética das crianças, permitindo que apreciem a beleza e a diversidade do mundo de forma mais profunda e significativa. Através da arte, as crianças também têm a oportunidade de expressar sua própria identidade e visão de mundo, desenvolvendo assim uma maior autoconsciência e autoestima.

Ao explorar diferentes materiais, texturas, cores e formas, as crianças desenvolvem habilidades sensoriais e motoras essenciais, como a coordenação, a percepção tátil e a destreza manual. Essas habilidades são fundamentais não apenas para a prática artística, mas também para muitas outras atividades do dia a dia, como escrever, desenhar, pintar e manipular objetos.

Essas habilidades sensoriais e motoras desenvolvidas por meio da exploração artística são transferíveis para uma ampla gama de atividades do dia a dia. Por exemplo, a coordenação motora fina adquirida ao manusear pincéis, lápis e outros materiais de arte também é fundamental para tarefas como amarrar os sapatos, usar talheres e escrever com precisão.

Além disso, a percepção tátil desenvolvida ao explorar diferentes texturas na arte pode ajudar as crianças a reconhecerem e interpretarem informações sensoriais em seu ambiente, o que é importante para atividades como identificar objetos por meio do tato ou discernir entre diferentes texturas de alimentos.

A destreza manual aprimorada através da manipulação de materiais artísticos também é essencial para uma variedade de habilidades cotidianas, como recortar papel, dobrar roupas e usar ferramentas ou dispositivos eletrônicos com precisão.

Ao praticar atividades artísticas que envolvem o uso de cores e formas, as crianças também desenvolvem habilidades de discriminação visual e percepção espacial, que são importantes para a leitura, a matemática e outras disciplinas acadêmicas.

Além disso, a exploração artística estimula o pensamento crítico e o raciocínio criativo das crianças, capacitando-as a encontrar soluções criativas para problemas e desafios em diversas áreas da vida.

Portanto, investir no desenvolvimento das habilidades sensoriais e motoras por meio da arte não apenas enriquece a experiência artística das crianças, mas também prepara-as para enfrentar com confiança e habilidade as demandas do mundo moderno, onde competências como coordenação, percepção e destreza são valorizadas em diversas situações e contextos.

Além disso, a arte proporciona às crianças um espaço seguro e livre de julgamentos, onde podem experimentar, arriscar e aprender com seus erros sem medo de reprovação. Isso promove a criatividade, a curiosidade e a iniciativa das crianças, incentivando-as a explorar novas ideias e abordagens em seu processo criativo.

Ao participar de atividades artísticas, as crianças também desenvolvem habilidades sociais importantes, como a capacidade de trabalhar em grupo, compartilhar recursos e colaborar com os outros. Elas aprendem a valorizar e respeitar as diferentes perspectivas e experiências dos colegas, desenvolvendo assim uma maior empatia e compreensão intercultural.

Por fim, a arte desempenha um papel crucial no desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças, estimulando a exploração de novas ideias, conceitos e possibilidades. Ela encoraja as crianças a pensarem fora da caixa, a questionarem o status quo e a buscarem soluções inovadoras para os desafios que enfrentam.

Em suma, a arte é uma ferramenta poderosa e transformadora no desenvolvimento infantil, promovendo o crescimento emocional, cognitivo, social e motor das crianças de maneira holística e integrada. Portanto, é fundamental que a arte seja valorizada e integrada de forma significativa no currículo educacional e na vida cotidiana das crianças, proporcionando-lhes oportunidades ricas e enriquecedoras para explorar, criar e se expressar.

Além disso, a prática artística promove a autoestima e a autoconfiança, pois as crianças se sentem orgulhosas de suas criações e reconhecem o valor de sua expressão individual. Isso é fundamental para o desenvolvimento de uma identidade positiva e saudável.

Além disso, a prática artística proporciona às crianças um espaço seguro e livre de julgamentos, onde podem experimentar, errar e aprender com seus erros sem medo de reprovação. Isso promove a resiliência e a perseverança, habilidades essenciais para o sucesso não apenas na arte, mas em todas as áreas da vida.

A arte também estimula a imaginação das crianças, incentivando a criação de mundos e realidades alternativas. Esse exercício da imaginação é fundamental para o desenvolvimento da criatividade, uma habilidade que é cada vez mais valorizada em um mundo em constante mudança e complexidade.

Além disso, a participação em atividades artísticas em grupo promove a colaboração e o trabalho em equipe, à medida que as crianças aprendem a compartilhar ideias, recursos e responsabilidades para alcançar um objetivo comum. Essas experiências ajudam a desenvolver habilidades sociais e emocionais importantes, como empatia, comunicação eficaz e respeito mútuo.

A arte também pode servir como uma forma de terapia para crianças que enfrentam desafios emocionais, traumas ou dificuldades de aprendizado. O processo de criação artística pode proporcionar um meio de expressão e cura, permitindo que as crianças processem e expressem suas emoções de maneira construtiva e positiva.

Além disso, o envolvimento com a arte desde tenra idade pode estimular o interesse contínuo e duradouro pela expressão criativa ao longo da vida. As crianças que são encorajadas a explorar e apreciar a arte desde cedo têm mais probabilidade de se tornarem adultos culturalmente conscientes e engajados, capazes de apreciar e contribuir para o mundo das artes.

Em resumo, a arte desempenha um papel multifacetado e vital no desenvolvimento infantil, influenciando não apenas o crescimento cognitivo e emocional, mas também promovendo habilidades sociais, criativas e motoras essenciais para o sucesso e a realização pessoal das crianças. Portanto, é fundamental que a arte seja valorizada e integrada de forma significativa no currículo educacional e na vida cotidiana das crianças.

O lúdico desempenha um papel fundamental no processo de alfabetização, pois proporciona um ambiente de aprendizado prazeroso, estimulante e significativo para as crianças. Ao incorporar atividades lúdicas, como jogos, brincadeiras, músicas e histórias, o professor cria oportunidades para que os alunos explorem a linguagem de maneira natural e intuitiva.

O uso de atividades lúdicas na alfabetização torna o processo mais dinâmico e envolvente, ajudando a manter a motivação e o interesse das crianças ao longo do tempo. Além disso, o caráter lúdico das atividades reduz a ansiedade e o medo associados à aprendizagem da leitura e escrita, permitindo que os alunos se sintam mais confiantes e seguros em sua jornada de alfabetização.

Os jogos e brincadeiras também oferecem oportunidades para a prática regular das habilidades de leitura e escrita de forma contextualizada e significativa. Por meio de atividades como caça-palavras, bingo de letras, jogo da memória com palavras, entre outros, as crianças têm a chance de aplicar os conhecimentos recém adquiridos de maneira divertida e interativa.

Além disso, o lúdico favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais importantes para a alfabetização. Durante as brincadeiras e jogos, as crianças exercitam a concentração, a memória, a atenção e o raciocínio lógico, ao mesmo tempo em que aprendem a trabalhar em equipe, a respeitar regras e a resolver conflitos de forma construtiva.

O professor desempenha um papel crucial como mediador do processo de aprendizagem lúdica, criando um ambiente seguro e estimulante para que os alunos explorem e experimentem a linguagem de maneira ativa e autônoma. Ao planejar e conduzir atividades lúdicas, o professor pode adaptar o conteúdo às necessidades e interesses individuais dos alunos, promovendo assim uma aprendizagem mais personalizada e significativa.

Em resumo, o lúdico é um grande parceiro tanto do aluno quanto do professor no processo de alfabetização, oferecendo uma abordagem pedagógica eficaz e prazerosa para a aquisição da leitura e escrita. Ao integrar atividades lúdicas de forma consistente e criativa em sala de aula, o professor pode potencializar o aprendizado dos alunos e promover um ambiente de ensino mais inclusivo, colaborativo e estimulante.

Por fim, a arte e a expressão artística proporcionam às crianças um meio de comunicação e conexão com os outros, permitindo-lhes compartilhar suas experiências, ideias e sentimentos de maneira significativa e empática. Em suma, a arte desempenha um papel vital no desenvolvimento integral e holístico das crianças, estimulando sua criatividade, imaginação e bem-estar emocional. O lúdico no processo de alfabetização é um grande parceiro do aluno e o professor. Deve estar constantemente nesse processo, ele é quem facilita a aquisição da escrita e da leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa foi reconhecer a importância e significância do lúdico na

vida da criança e principalmente no processo de alfabetização estimulando através dos jogos a curiosidade, a criatividade e o raciocínio aluno, e por isso foi reconhecido que o trabalho na área de ludicidade é um campo em desenvolvimento que possibilita não somente o aprendizado do aluno, mas também a profissionalização do docente em busca de aulas com rendimento positivo e satisfatória o aluno tem que ter o desejo pelo aprendizado, e essas novas técnicas possibilita uma inserção satisfatória, fazendo com que uma simples aula torne-se menos exaustiva e mais apreciada.

A partir do momento que é inserido uma brincadeira seja ela individual ou em grupo, é construída uma série de conhecimentos e várias habilidades são desenvolvidas, além de serem criadas diversas estratégias para solucionar os conflitos emocionais. Considerando importante essa construção da criança e privilegiando o brincar, mesmo assim é necessária uma atenção especial. O objetivo dessa pesquisa foi analisar a importância do lúdico no processo de alfabetização nas series iniciais.

A partir do primeiro momento que foi apresentado os jogos para os alunos, pude observar o entusiasmo e interesse em aprender, ate mesmo os alunos com mais dificuldades mostraram um prazer e uma tranquilidade dando um retorno satisfatório.

Sendo assim concluo que existem possibilidade de tornar as aulas mais prazerosas trazendo para sala de aulas jogos e brincadeiras para atrair os alunos dessa idade, o professor pode aliar seus objetivos pedagógicos aos desejos dos alunos criando em suas atividades diárias um ambiente mais agradável e divertido.

Ao se envolverem em atividades artísticas, as crianças são desafiadas a pensar de maneira inovadora e a encontrar diferentes abordagens para expressar suas ideias e emoções. Isso promove o desenvolvimento do pensamento crítico, à medida que as crianças avaliam suas próprias criações e tomam decisões sobre como melhorar e aprimorar seu trabalho.

Além disso, a arte oferece às crianças a oportunidade de experimentar com diferentes materiais, técnicas e processos, estimulando assim o raciocínio criativo. Ao enfrentarem problemas e obstáculos durante o processo criativo, as crianças aprendem a buscar soluções alternativas, a pensar de forma flexível e a adaptar-se às mudanças de contexto.

Através da arte, as crianças também desenvolvem habilidades de resolução de problemas, pois são desafiadas a encontrar maneiras de transformar suas ideias em realidade, superando limitações técnicas ou materiais que possam surgir. Esse processo de resolução de problemas promove a persistência, a perseverança e a capacidade de lidar com a frustração, habilidades essenciais para o sucesso em todas as áreas da vida.

Além disso, a prática artística encoraja as crianças a explorar diferentes perspectivas e pontos de vista, ajudando-as a desenvolver empatia e compreensão para com os outros. Ao criar arte que reflita suas próprias experiências e sentimentos, as crianças também aprendem a reconhecer e valorizar a diversidade de experiências e culturas ao seu redor.

Por fim, a arte promove a autoexpressão e a autoconsciência das crianças, permitindo-lhes explorar e expressar sua identidade única de maneira criativa e significativa. Isso fortalece a confiança e o senso de autoestima das crianças, capacitando-as a enfrentar desafios e perseguir seus objetivos com determinação e autoconfiança.

Em resumo, a exploração artística desempenha um papel crucial no desenvolvimento do pensamento crítico, do raciocínio criativo e das habilidades de resolução de problemas das crianças, capacitando-as a se tornarem aprendizes independentes e pensadores inovadores em todas as áreas da vida. Portanto, é fundamental que a arte seja valorizada e integrada de forma significativa no currículo educacional, proporcionando às crianças oportunidades ricas e enriquecedoras para desenvolver seu potencial criativo e intelectual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu. São Paulo: Scipicione, 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CORIA-SABINE, Maria Aparecida; LUCENA, Regina Ferreira de. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Campinas: Papirus, 2009.

DUPRAT, Maria Carolina (org.) Ludicidade na educação infantil. São Paulo, Pearson: 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2002.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In. TIZUKO Morchida Kishimoto. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica. Curitiba: IBPEX, 2011.

A INFLUÊNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

MÔNICA MARTINS CAMARGO

Resumo:

O trabalho exibido pretende desenvolver uma proposta que possa contribuir com uma possível melhoria nos aspectos motores, especificamente a coordenação motora, podendo possibilitar melhoras na autoestima e no âmbito social de crianças portadoras de deficiência psicomotoras. Devido à falta de estímulos, pois com esta pesquisa, pretendemos mostrar a magnitude da psicomotricidade na disciplina infantil, estimulando a motricidade, com os jogos lúdicos, podendo se obter resultados visíveis na psicomotora.

Palavras chaves: Psicomotricidade. Educação. Infantil. Coordenação Motora.

INTRODUÇÃO

Este artigo científico trata-se de uma pesquisa sobre psicomotricidade na educação infantil onde nasceu da junção de experiências empíricas vividas ao longo dos anos na educação e uma inquietação que já trazia anteriormente a questão da psicomotricidade, o interesse surgiu pelas crianças que apresentam dificuldade motora, pois estas crianças aparentemente são muito frágeis, no entanto a maioria tem uma história de superação. Com essas indagações sugiram as questões: O que é psicomotricidade? E qual a importância da psicomotricidade na educação infantil?

Sabendo que a psicomotricidade é fundamental na vida da criança, esse trabalho tem por finalidade observar a evolução do indivíduo, o seu relacionamento com suas esferas, a sua interação com as pessoas, a forma como pensa e como atua, expressando as suas sensações e sentimentos, e utilizando o corpo como instrumento rico e significativo para a comunicação, tendo em vista seus méritos.

Esse contexto pressupõe a oportunidade de colaborar para o progresso de possibilidades inovadoras, de modo que as crianças possam construir eixos necessários para avançarem em suas possibilidades, respeitando os limites e as singularidades do outro, construindo uma sociedade mais justa, solidaria e igualitária.

A metodologia para elaboração deste artigo científico será construída com a utilização de referências bibliográficas, que debatem seus valores no desenvolvimento da criança.

É neste sentido que este artigo irá exibir a dimensão de quão é relevante estudar corpo e mente e seus respectivos benéficos para a construção corporal na totalidade plena da criança.

1. Histórico e fundamentos da Psicomotricidade.

De maneira histórica a psicomotricidade começa a apresentar-se nos estudos a partir de manifestações de especialistas neurologistas, por entender as estruturas cerebrais, por sua vez os psiquiatras buscam fatores patológicos.

Inicia-se no século XIX analisar as estruturas físicas, por entender necessário um olhar clinico para constatar uma área especifica que estude fatos clínicos que se titulem, em 1870 nomeiam a palavra psicomotricidade.

Entender este processo que busca a motricidade em analisar o corpo humano com suas funções corporal, oral, o seu desenvolvimento mental e cognitivo.

Segundo Mello afirma (Mello, 1989, p.31) “A Psicomotricidade é uma ciência tem por seu objetivo o estudo do homem, por meio de sua estrutura física em evolução com seu mundo interno e externo. ”

Os primeiros estudiosos que iniciam as pesquisas psicomotora representam um aspecto notável neurológico. E na patologia destaca-se o neuropsiquiátrico Dupré foi uns dos primeiros a pesquisar sobre as dificuldades motoras, em 1902 cabe ressaltar a “Síndrome da Debilidade Motora”. É relevante para esfera psicomotora, já que Dupré quem determina a independência da debilidade motora de um executável relato neurológico e fundamenta psicomotricidade, quando inicia as primeiras pesquisas referente a debilidade motora nos débeis mentais.

A definição de psicomotricidade é o arranjo do corpo que não pode ser ignorado no processo de desenvolvimento que acontece mentalmente e desencadeia um transtorno motor, assim podemos analisar a realização da ação corporal e trabalhar as atividades psicomotoras.

Todos os movimentos são inseridos no nosso corpo de forma cognitiva, emocional e motricidade, sua memória recebe informações corporais s e transformando em movimento diversos. Dessa forma a criança cria alternativas para pensar em vários movimentos integrados em sua ação.

A psicomotricidade, traz a intera-

ção da criança com ambiente, que ela está inserida, materializando os instrumentos privilegiados quando a percepção corporal é estimulada. A Psicomotricidade atua proporcionando ambientes que estimulem as vivências corporais, ou seja, buscando desafiar os alunos, atingindo suas zonas de desenvolvimentos, com base no texto apud. Oliveira (2012) afirma:

Ao longo de seu desenvolvimento o indivíduo internaliza formas culturalmente dadas de comportamento, num processo em que atividades externas, funções interpessoais, transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas. As funções psicológicas superiores, baseadas na operação com sistemas simbólicos, são, pois, construídas de fora para dentro do indivíduo. O processo de internalização é, assim, fundamental no desenvolvimento do funcionamento psicológico humano. (apud. Oliveira, 2012, p. 27)

Alguns autores contribuíram e defenderam os conceitos, como Fonseca (1988), que ressalta em um objeto situado à estabelecida distância e direção é apercebido porque as experiências anteriores da criança levaram a pesquisar as percepções visuais que lhe permitem tocar o objeto. Le Bouch (1987 p.37) define organização espacial como a capacidade de orientar-se diante de um espaço físico e de compreender a relação de proximal das coisas entre si, afirma que o esquema corporal passa por três fases distintas, são elas: corpo vivido, corpo percebido e corpo representado. Segundo Le Boulch (1987, p. 37)

É uma construção permanente em todas as etapas da vida. Permitir experiências corporais variadas através da exploração do espaço e dos objetos que são colocados à sua disposição, entendendo que a criança em um espaço lúdico, explora, exercita-se e joga (brinca). (Le Boulch, 1987, p.37)

É uma conduta pedagógica que intenciona colaborando para o sentido integral do indivíduo no processamento da construção da aprendizagem, proporcionando as particularidades físicas, afetivo-emocional, mental e sociocultural, visando estar sempre adequado com a realidade do educando.

Fonseca afirma (1988) expressa que a psicomotricidade na atualidade é estruturada como a união superior do psicomotor, artigo de uma relação compreensível entre a criança e o meio.

Segundo Le Boulch (1987), diz:

Através da observação, conseguir intervir adequadamente durante o processo. A exteriorização do aluno pode acontecer de diferentes formas. Pode ser através da verbalização, do movimento, do contato corporal, da escrita e das produções plásticas. (LE BOULCH, 1987, p. 36)

Por tanto o equilíbrio é fundamental porque possibilita o seu crescimento e se reorganizando de modo correto nas suas relações que está inserido respeitando a diversidade e o meio que está em processo de evoluir.

Além da Psicomotricidade se aprimorar como uma realidade independente no século XIX, seu surgimento acontece no momento em que a estrutura física deixa de ser somente carne para transfigurar-se num corpo conhecido. De acordo com (apud. Wallon, 2012, p.11), “atribui a estrutura corpórea não como uma unidade biológica ou psíquica, mas como uma organização, e fundamentos a partir da evolução do caráter da criança”.

Psicomotricidade engloba cada ato desenvolvido pelo indivíduo, que reflita por sua vez a necessidade e proporcionem a relação com os demais a demais membros. É a junção psiquismo-motricidade.

No princípio a fundamentação teórica em relação à psicomotricidade tinha suas pesquisas voltadas para o estudo da origem da mesma. Apud. Ajuriaguerra (1988) “tiveram a preocupação de aprofundar esses estudos mais voltados para o campo do desenvolvimento”.

Apud. Wallon (2012) “se preocupou com a dependência psicomotora, afeto e emoção, Piaget se preocupou com a relação evolutiva da psicomotricidade com a inteligência” Apud. Ajuriaguerra (1988), “que vem consolidar as bases da evolução psicomotora, voltou sua atenção mais especifica para o corpo em sua relação com o meio”. Para Ajuriaguerra, o desenvolvimento e o avanço da criança estão na compreensão da sua estrutura corporal física. “O corpo é uma totalidade e uma estrutura interna fundamental para o desenvolvimento mental, efetivo e motor da criança. ” São restabelecidos pelas práticas vivenciadas pelos movimentos corporais físicos que se organiza pela originalidade do indivíduo.

Sendo uns dos principais autores a escrever sobre as zonas de desenvolvimento proximal, apud. Piaget (2012) “em seus estudos já se preocupava em estimular as crianças desde a infância de forma adequada, respeitando cada fase cada fase da zona de desenvolvimento dela”. Assim ele redimensionou as questões da psicomotricidade não a limitando apenas suas atitudes, mas sim na reeducação estruturo do corpo físico.

2. A Psicomotricidade na Educação Infantil.

Na Educação Infantil, a criança busca experiências em seu próprio corpo, formando conceitos e organizando o esquema corporal. A abordagem da Psicomotricidade irá permitir a compreensão da forma como a criança toma consciência do equilíbrio

corporal e das possibilidades de se expressar por meio desse corpo, localizando-se no tempo e no espaço.

O desenvolvimento humano é estruturado a partir da aplicabilidade de um propósito corporal. Subdividir numa finalidade como expressividade corporal física, o movimento transforma-se em comportamento significativo. Que seja permitido que a criança passe por todas as fases e zonas que favorece seu equilíbrio e sua reestrutura corporal desde a infância.

A linguagem corporal é a principal comunicação humana logo no início da vida do indivíduo. Que sejam através das representações, movimentos, expressões faciais, o mesmo transcorre pela preexistente dos sons enunciado a favor da criança, em sua totalidade que representa através da comunicação e está só por ser caracterizada pela sua originalidade, pela via corporal.

No desenvolvimento do indivíduo, (Mello, 1989, p.31) apud. Fonseca (1976) "ressaltou a necessidade de se abordar o significado do movimento como comportamento, numa relação consciente entre ação do indivíduo e a circunstancial, observações restritas aos ossos, articulações e músculo". A psicomotricidade está representada em todos os momentos nós demonstramos através de toda a ação física. É relevante valorizar e instigar o indivíduo desde cedo a se movimentar explorando seu próprio corpo.

O desenvolvimento psicomotor é fundamentado com base da fecundação do feto se nota a movimentação primitiva e assim vão se aprimorando seus estímulos através da movimentação, as experiências vivenciadas a partir do embrião permitem ao homem seus movimentos e ampliação da coordenação motora em sua totalidade, isso acontece na fecundação do embrião sendo assim suas obrigações que transcorre na prévia aproximação dentro do ventre maternal.

Então o feto inicia a realizar compressão contra as paredes uterinas ao movimentar-se nas extremidades do ventre, possibilitando uma realimentação sensorial tátil entre outros. Após a nascença, a criança permanecera se desenvolvendo e explorando o próprio corpo e o meio que ele está inserido em sua volta e, desta forma, se apropriando da consciência de que possui um corpo e que será capaz de utilizá-lo no decorrer desses processos psicomotores.

Passa identificar e reconhecer as imagens corporais em sua representação através das atividades física permitida pela sua estrutura corpórea. A estrutura do esqueleto corporal exige a funcionalidade dos movimentos psicomotora é a base primordial para o início e a evolução cognitiva favorecendo o aprendizado, assim como o progresso da mesma está a todo tempo em processo evolução para o específico e várias crianças deparam com as complexidades do ensino aprendizagem pela realidade de não ter desempenhado suas habilidades em nível do desenvolvimento psicomotor (Le Boulch, 1987).

Através da motricidade e dos órgãos dos sentidos a criança descobre o mundo e se autodescobre estruturando sua coordenação psicomotora. A educação infantil estimula a coordenação motora e deve-se ser trabalhada desde a educação básica valorizando todo o desempenho físico da criança. Ela acomoda todos os ensinos e aprendizados no meio que está inserida ou que interage proporcionando o desenvolvimento pleno; no agrupamento a criança se conscientiza da sua noção corporal, da lateralidade, a posicionar-se no ambiente espacial, influenciando no equilíbrio espacial, até obter corretamente controle do gestual, movimento e equilíbrio que se faz necessário.

Segundo Le Boulch (1987, p. 36), o ensino da motricidade deve-se ser praticado a partir da educação infantil; conduzida com dedicação, oferece, precaver inadequações porque, mais tarde se torna difícil de corrigir a estrutura corporal.

A educação sobre motricidade pode ser olhada como meio de prevenir, na medida em que contribui na formação da criança e que ela se desenvolva da melhor forma possível onde está inserida. É a visibilidade que também reeducativa quando trata de indivíduos que demonstram uma dificuldade leve na coordenação motora até disfunções mais sérias. Para Fonseca (1988), "é um meio de imprevisíveis recursos para combater a inadaptação escolar".

No decorrer do processo de ensino aprendizagem, são usados alguns componentes ou elementos básicos da motricidade em conformidade e regularidade que são fundamentais como: lateralidade, orientação espacial e temporal, esquema corporal e coordenação motora. Esses componentes ajudam e auxiliam durante o processo de construção e desenvolvimento da aprendizagem, sendo que, se o indivíduo apresentar algum problema de déficit em algum momento, conseguirá fruir significativamente as complicações no processo da aquisição da linguagem oral e escrita, diante da convergência de erros ortográficos, omissão ou falta de letras, organização do silabário e junção das palavras, confusão do pensamento na compreensão e racional entre outros. Fonseca (1988) ressalta:

A noção do corpo fornece à criança a marca de referência fundamental para ela agir no mundo exterior, de forma coerente e adequada. Quando ela se relaciona com a informação exterior, está a lidar com condições relativas e não com condições absolutas. Por essa razão, necessita possuir um

ponto de referência a partir do qual organiza as impressões relativas que recebe, de forma que possa, efetivamente, estabelecer uma organização e construir uma totalidade coerente. (Fonseca, 1988, p. 199)

Após muitas pesquisas, especialistas do assunto creem que a psicomotricidade colabora e capacita a criança para uma favorável assimilação dos conhecimentos escolares. Assim, buscou-se trazer seus recursos para a sala de aula, na modalidade da educação psicomotora.

Le Boulch (1987), destaca a relevância de a psicomotricidade ser desenvolvida nas diversas instituições educacionais:

A educação psicomotora deve ser enfatizada e iniciada na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares e escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos, ao mesmo tempo em que desenvolve a inteligência. Deve ser praticada desde a mais tenra idade, conduzida com perseverança, permite prevenir inadaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas. (apud. Le Boulch, 1987, p. 24).

Entende-se que todo o projeto da educação psicomotricidade não se delimita na aquisição da criança sobre a visão do eu corpo, ou seja, elas não se atem apenas as atividades corporais, mas apoia na conquista estrutural da afinidade entre as partes e a plenitude do corpo, criando uma unidade organizada, instrumento da relação com a realidade.

Quanto mais cedo essa criança for abordada no ambiente que está inserida, conseguirá dominar-se melhor, desenvolvendo a idade madura, o entendimento e a mentalidade compatível ao homem. Le Boulch aponta o objetivo central do ensino e aprendizagem da psicomotricidade: A proposta da educação infantil da ênfase ao brincar e o corpo e movimento para colaborar no seu processo de desenvolvimento e fortalecimento do equilíbrio da criança, da qual se faz necessário processamento da estruturação corporal dela, ao mesmo tempo, assim o progresso de sua personalidade e o resultado se torna positivo no sistema educacional (apud. Le Boulch, 1987, p. 24).

A instrução psicomotricidade pode ser olhada com cuidado, na proporção em que dá circunstância em que envolve a criança no ambiente que acolhe. É a convicção que também reeduca no momento em que trata de indivíduos que demonstram leve dificuldade motriz até problemas grave. É um meio inesperado que os recursos têm para combater a dificuldade educacional (Fonseca, 1988, p. 10).

Dessa maneira, o ensino mantém uma perspectiva fundamentada para a vida que se devem atribuir no papel da escola, as estratégias pedagógicas renovadas devem, portanto, ater, auxiliar a criança a desenvolver-se de forma plena, assim utilizar todos os seus recursos, organizado o meio social. (LE BOULCH, 1987).

A experiência da motricidade corporal destaca que em várias redes de ensinos escolares, amplia sobre tudo na Educação Infantil e nos anos iniciais do fundamental, já que essas crianças envolvem-se desvendando a si mesmo e o universo que habita.

É a partir dessa pressuposição que Le Bouch (1987, p.43) afirma que “é partindo de um desenvolvimento funcional metódico que facilitaremos as aprendizagens específicas”. Atualmente o desenvolvimento funcional, da psicomotora na educação infantil desempenha um papel centralizado já que ela determina o processo à visão do corpo, na disposição do indivíduo em relação ao meio material e humano.

3. Conceitos corporais.

Na evolução da corporeidade é vital que a criança receba estímulos que facilitem a apropriação das funções básicas da psicomotricidade que são:

Estrutura corporal é primordial e necessário para a construção, estruturação e formação do esqueleto e originalidade do indivíduo. Por intervenção da estrutura corporal a criança será capaz de notificar e explorar diferentes partes corporais em seu movimento, propiciando-lhe a noção espacial.

Corpo expressivo que compreende seu desenvolvimento e transcorre por meio de uma junção motora global juntamente com emocional, a contar disso o indivíduo vai conquistando experimentos, que possibilita a compressão de sua locomoção através dos movimentos, descobrindo e explorando seu próprio. Segundo apud. Piaget (2012) em sua teoria sobre o desenvolvimento infantil já afirmava sobre as fases, estágios e zonas de desenvolvimento distando a coordenação motora, que é o movimento, sendo por meio do ambiente que o indivíduo está incluído que passa a construir ou mostrar o movimento intencional. Qualquer ação possibilita que a criança mostre suas habilidades, potencialidades que reflete na sua aprendizagem, isso acontece quando ela passa receber estímulos favoráveis e adequados para ela indagar seus movimentos.

O equilíbrio corporal é o apoio da totalidade da coordenação global e para que seja satisfatoriamente desenvolvida e estruturada que se faz necessário no desenvolvimento do tônus muscular, possibilitando

que o indivíduo se aproprie do seu corpo em relação sua ação, revelando as diferentes posturas corporais.

Já a lateralidade é o domínio lateral que responde aos elementos neurológicos, que flui do hemisfério cerebral dado como caracterização a intensidade desenvolvida pelo corpo, consentindo ao indivíduo a transformação de atos incompreensíveis ou complexos. Por isso a lateralidade em alguns atos ou ações influenciadas por capacitação e constituição social, pela família, sociedade ou no sistema educacional.

A coordenação motora é a junção de conjunto que da funcionalidade unidas para a demonstração dos exercícios completos. O desenvolvimento corporal está vinculado às interações culturais, psicológicas, simbólicas, afetivas, dentre outras e pode subdividir em vários momentos que se apresentam sua totalidade, que é a ação de movimentos sem ter discernimento dos mesmos; a analítica, que é quando se dá o início do diagnóstico e da explicação dos movimentos do indivíduo; organização é quando já se consegue coordenar um conjunto global dos movimentos.

De acordo com Fonseca (1988), a Praxia Global é composta por quatro subfatores:

Coordenação oculomanual são mobilidades manuais incorporados a perspectiva, na qual requer consciência de distância e precisão para o ajustamento.

Coordenação oculopedal é a coordenação dos pés agregado à visão.

Dismetria é quando apresenta dificuldade executar exercícios que exijam a atividade visor-espacial e viso-sinestésica presença a uma predeterminada o alvo a ser atingido.

Desagregação da capacidade de locomover em diferentes partes do corpo de maneira variável para construir determinada tarefa, seja ela independência da coordenação motora de diferentes segmentos corporais.

A praxia fina é considerada como a habilidade de controlar os músculos para a execução de tarefas redefinidas como: os movimentos de escrita, recorte, encaixe, colagem, dentre outras. A mão é o órgão responsável por estas práxis, na hipótese suas funções o organismo se reorganiza na busca de outro órgão a fim de compreender a tais exercícios.

Coordenação oculomanual são mobilidades manuais incorporados a perspectiva, na qual requer consciência de distância e precisão para o A Orientação Espaço Temporal é a capacidade de organização das relações no espaço e no tempo envolvendo a integração dos sistemas visuais e auditivos. Por intermédio dessa orientação o indivíduo será capaz de posicionar-se e direcionar-se, conquistando conceitos de coordena e controla vários movimentos como: para acima, abaixo, frente, trás, direita, esquerda, longe, perto, entre outros.

A direção espacial é trabalhada tendo o corpo como referência e se realiza por meio da visão que parte do objeto ou material concreto para a abstração. Parte do material para identificar o objeto à fração que evolve o seu próprio corpo no meio espacial e proporciona a possibilidade de se localizar os objetos.

Os conceitos temporais construíram-se a partir da audição e sua percepção é mais difícil de compreender o espaço, por isso o tempo é uma ação fundamental na sua prática de interagir com o próprio exercício do indivíduo. A orientação do tempo está interligada à afetividade e as necessidades da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade desse presente artigo cientifica buscou demonstrar a relevância da psicomotricidade na educação infantil, por intermedio de embasamento de conteúdos e importantes teóricos e autores renomados que evidenciaram suas pesquisas e estudos sobre o tema.

Ao decorrer este artigo, podemos observar o quanto à aquisição fundamental da psicomotricidade pode auxiliar e favorecer no desenvolvimento de construção do conhecimento psicomotor e da aprendizagem, transportando novas conquistas e contribuições para a evolução plena da estrutura corporal do indivíduo.

Por meio do movimento corporal do indivíduo no ambiente onde está introduzida, desfrutando de suas habilidades, potencialidades, intelectuais e psicomotoras, proporcionando esta associação em conformidade com sua motricidade que é estabelecida ou construída diariamente de forma adaptada respeitando as limitações e estimulações que lhe são propostas pelo ambiente na qual está evidenciada.

Com base pressuposição, o corpo e movimento vão se equilibrando e se definindo na sua coordenação motora e restabelecendo sua forma psicomotora no esqueleto do ser humano. Diante de este olhar holístico, as atividades motoras cumprem um papel fundamental nas ações intelectuais.

Nesse sentido, fica notória a importância da psicomotricidade na educação infantil que mostra ter função fundamental no desenvolvimento da criança, pois ela colabora qualidade e na prevenção do cuida-

do nas instituições educacional, observando a criança em sua totalidade apontamos alguns aspectos significativos como: fator biológico, cognitivo, motor, emocional e social tendo em vista a construção e evolução total da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil – Gostosuras e Bobices. São Paulo: Editora Scipione, 2009.

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Vol.3 - Brasília: MEC/SEF, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: teoria, análise, didática. 1. Ed: São Paulo: Moderna, 2000.

COUTINHO, Afrânio. Que é literatura e como ensiná-la. Notas de teoria literária. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura Infantil: Teoria e prática. 18ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

DOHME, Vania D'Angelo. Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2010.

FERREIRO, E. Com todas as letras. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001.87p.

FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

MALAGUZZI, L. As cem linguagens da criança. In: EDWARDS, C. et al. História, ideias e filosofia básica. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 1987.

A CONTRIBUIÇÃO DAS ARTES NOS ASPECTOS EMOCIONAIS E EDUCACIONAIS

NATÁLIA DE SOUZA LIMA

RESUMO

Este artigo procura ponderar sobre o impacto das Artes no mundo infantil. Através do ensino de arte na escola, o estudante pode unir os diversos significados existentes na esfera do tangível e do digital, do imaginário e do real. Essa união é crucial na formação da identidade e do autoconhecimento do estudante, permitindo-lhe entender melhor seu lugar e envolvimento na sociedade, resultando em indivíduos menos agressivos e cientes de sua verdadeira função no mundo. No Brasil, encontramos uma vasta diversidade cultural, o que permite uma exploração mais aprofundada das várias formas de expressões artísticas como recurso de aprendizagem, portanto, a Arte não pode ser ensinada da mesma maneira em todas as escolas. As Artes oferecem uma plataforma única para a expressão de sentimentos e emoções, permitindo que os estudantes explorem e compreendam suas próprias experiências internas. Elas proporcionam um espaço seguro para os alunos expressarem seus sentimentos de maneira criativa e construtiva. Além disso, a prática artística pode ajudar a desenvolver a empatia, pois permite que os alunos se coloquem no lugar de outros, seja através da representação de personagens em uma peça de teatro, ou ao tentar capturar as emoções de outra pessoa em um retrato.

Palavras-chave: Emoções; Experiências; Expressão de Sentimentos.

INTRODUÇÃO

O ensino de Arte nas escolas é um tópico constantemente debatido e reformulado. As discussões têm como objetivo principal estabelecer a Arte como uma área do conhecimento que estimula o desenvolvimento de habilidades que permitem aos indivíduos atuarem criticamente e construtivamente em relação à sua realidade.

É importante considerar que o processo criativo é fundamental para que os indivíduos se integrem ao mundo e sejam capazes de buscar soluções para os problemas de suas comunidades, expressar suas emoções e ideias, demonstrando respeito pelas diferenças e pelo pensamento dos outros. Nesse sentido, pode-se dizer que a Arte, ao trabalhar a formação social dos alunos, faz parte do currículo escolar e tem como objetivo formar cidadãos plenos.

Ana Mae Barbosa (1996, p.66) defende que a arte é a melhor maneira de incentivar a criatividade e facilitar o processo de aprendizagem, resultando em alunos mais bem preparados para enfrentar o mundo. Segundo esse ponto de vista, a arte permite que os alunos compreendam e valorizem a realidade ao seu redor, respeitando as diferentes formas de pensar e agir das pessoas com as quais convivem. Eles aprendem que cada indivíduo expressa seus sentimentos, emoções e imaginações dentro de limites e regras.

Portanto, o objetivo deste estudo foi investigar como a criatividade contribui para o processo de aprendizagem e como essa habilidade pode ser desenvolvida por meio da disciplina de Arte, por meio das atividades realizadas nessa área.

Dessa forma, levantar questões sobre esse tema e compreender como a arte influencia a criatividade é importante para apontar caminhos a serem seguidos pelos educadores e suas contribuições para a aprendizagem dos alunos. Em resumo, busca-se demonstrar como a Arte é uma disciplina importante no currículo escolar e como seus projetos podem estimular o processo criativo nos alunos.

Hoje em dia, a preocupação com questões culturais tem se tornado cada vez mais proeminente, portanto, o papel da Arte é essencial durante o processo de ensino e aprendizagem, onde as crianças irão cultivar aspectos culturais e emocionais. A instrução em Artes é tratada como uma matéria que proporciona ao estudante as condições necessárias para entender o ambiente em que vive e as várias expressões artísticas, contribuindo para os aspectos emocionais desses alunos. Conforme Goleman (1995, p.48):

> As pessoas com prática emocional bem desenvolvida têm mais probabilidade de sentirem-se satisfeitas e serem eficientes em suas vidas, dominando os hábitos mentais que fomentam sua produtividade; as que não conseguem exercer algum controle sobre a vida emocional travam batalhas internas que sabotam sua capacidade de se concentrar no trabalho e pensar com clareza.”
>
> (GOLEMAN 1995, p. 48)

Portanto, a Arte pode ter um impacto significativo no crescimento emocional das crianças, seja através do teatro, da dança ou de outras formas de Arte que estimulam a criatividade e a expressão dessas crianças.

O comportamento infantil é diretamente afetado pelo que observam em casa e pelos valores éticos e morais que lhes são ensinados. Por isso, a instrução em Artes é

tão crucial, proporcionando aprendizados valiosos que ajudarão a perpetuar os valores éticos e morais.

A arte pode se manifestar em formas como cinema, música, teatro e cultura pop, que visam entreter e trazer alegria às pessoas. No entanto, quando filmes, músicas ou peças são criados para um público ou propósito específico, a arte começa a se diversificar. Filmes, por exemplo, podem ser produzidos para disseminar a consciência ou a apreciação cultural.

As músicas também podem ser compostas de forma a evocar certas emoções, inspirar ou elevar o moral das pessoas. Não é surpresa que a arte esteja tão intimamente ligada à experiência humana, e é por isso que sempre a incorporamos em nossos estilos de vida. É por isso que grupos indígenas antigos e atuais de todo o mundo têm um talento especial para integrar arte e seus artefatos ou rituais tradicionais sem que eles percebam, o que de fato é uma das razões fundamentais para a importância da arte.

A arte tem desempenhado um papel importante na luta contra a intolerância a diferentes culturas, racismo e outras formas de segregação social injusta. Com a imigração se tornando uma tendência crescente, espera-se que os países do mundo sejam mais tolerantes e aceitem aqueles que entram em suas fronteiras. Por meio do ensino de Artes (Teatro, Dança, Expressão Corporal, Desenhos, etc), a criança descobre o mundo e se organiza nele, estando livre para construir e reconstruir, num diálogo entre pensamento e sentimento.

No trabalho com artes, o indivíduo pode empregar e aprimorar o desenvolvimento da percepção, lógica, imaginação, observação, senso crítico e emocional. Durante o processo de criação, os indivíduos utilizam a razão e a emoção, muitas vezes se libertando de suas tensões, organizam seus pensamentos, suas emoções, sentem-se livres para imaginar e criar o que desejam de forma dinâmica e cheia de significados. E assim, vão criando maneiras de trabalhar com a ajuda dos processos inerentes a cada linguagem. O aluno, por meio da arte, desenvolve e contribui com sua cultura, aprendendo a apreciar e conhecer as produções artísticas e culturais em suas diversas linguagens, como por exemplo: pinturas, dança, música...

A HISTÓRIA DA ARTE

A Arte sempre esteve presente na história da educação e as intenções para o seu ensino variaram de acordo com os princípios de cada época. Desde os primórdios da civilização a Arte vem nos mostrando e contando como era a vida há alguns anos, por meio de desenhos nas cavernas, caças, teatros, danças, entre outros manifestos. De acordo com Lugão (2009 p.29-30):

> A função social da arte fica nítida à medida que ela transforma e nos traz o conhecimento do mundo, não um conhecimento abstrato, mas afetivo e real. [...] A criação artística é a necessidade humana de perceber e entender a representação da realidade humano-social, de expressar e objetivar significados e valores coletivos. [...] Por meio da arte o sujeito torna-se consciente de sua existência social como fruto 4 de diferentes práticas e relações sociais, e em determinado momento histórico (LUGÃO, 2009, p.29-30).

No Brasil, as artes primitivas são associadas e ligadas aos indígenas trazidos pelos portugueses. Os jesuítas atribuíam maior relevância às "artes literárias", e ao uso da música, canto coral, teatro e o ensino do latim.

A educação jesuíta visava moldar o estudante de acordo com sua posição social, e principalmente para as necessidades e interesses da igreja, sem a existência de um sistema de ensino como o que temos atualmente.

O teatro, por exemplo, era direcionado para a religião, onde o catolicismo predominava e os jesuítas catequizavam os índios através de linguagens artísticas. No começo do período contemporâneo, com os neoclassicistas do final do século XVIII e início do século XIX e com o crescimento ilimitado das cidades, tornou-se difícil para os artistas terem um estilo próprio. Segundo Gombrich (1999):

> Havia sempre retábulos a fazer, retratos a pintar; as pessoas queriam comprar quadros para seus salões, ou encomendavam, para suas residências de verão, decorações murais. O artista podia trabalhar em todas essas linhas de acordo com normas mais ou menos preestabelecidas: ele fornecia os artigos que o freguês esperava. (GOMBRICH, 1999, p. 501)

Os princípios de educação democrática no início do século XIX, juntamente com os avanços da psicologia, resultaram no movimento da Escola Nova, que defendia uma mudança de enfoque nos princípios e na prática pedagógica. A Escola Nova dava prioridade aos interesses e necessidades do aluno, concentrando-se principalmente no seu processo de aprendizagem.

No século XX, vários fatores sociais, educacionais e culturais contribuíram para a expansão do ensino da arte, dando início ao movimento modernista, como a "Semana de Arte Moderna", em 1922, que visava apresentar as novas tendências artísticas que já estavam em vigor na Europa. O evento contou com exposições de cerca de cem obras e três sessões literárias musicais.

Enquanto na educação a Escola Nova se opunha à Escola Tradicional, no campo da Arte, os modernistas destacavam a Arte da criança. Em 1971, o governo militar promulgou a Lei de Ensino, que organizava a educação escolar de níveis primário e médio do país, criando a Lei n° 5.692/71, que de acordo com esta nova política, a escola consistia apenas na formação de recursos humanos necessários ao desenvolvimento do país.

Entre essas modificações, a disciplina de música passou a integrar, juntamente com o teatro e as artes plásticas, a disciplina de Educação Artística. Na década de 1980, surgiram movimentos contra a ditadura militar, contribuindo para que os educadores se conscientizassem de suas ações políticas, fortalecendo a tendência pedagógica de que a escola deveria trabalhar dentro de um contexto sociocultural, no qual fossem despertadas habilidades para que o aluno desenvolvesse seu lado crítico social e sua capacidade de interpretação de informações. Podemos perceber que a linguagem artística se manifesta em vários momentos da História, desde a época das cavernas está presente na vida do ser humano, de acordo com sua cultura e sociedade.

A ARTE E SUA CONTRIBUIÇÃO NOS ASPECTOS EMOCIONAIS

Por meio das emoções provocadas é possível identificar uma obra de Arte, despertando sentimentos diferenciados em várias pessoas, cada uma com seu pensamento.

A Arte exerce um papel fundamental na educação, extremamente importante para a formação cultural, intelectual e até mesmo pessoal do ser humano, contribuindo em seus aspectos emocionais e ampliando a visão de mundo daqueles que tem a possibilidade de reconhecê-la.

A arte pode contribuir imensamente para o desenvolvimento da criança, pois é na interação da criança com seu meio que se inicia a aprendizagem. Essa arte tem início quando os sentidos da criança estabelecem o primeiro contato com o ambiente, e ela reage a essas experiências sensoriais. Tocar, cheirar, ver, manipular, saborear, escutar, enfim, qualquer método de perceber o meio e reagir contra ele é, de fato, a base essencial para a produção de formas artísticas (ZANIN, 2004, p.1).

Percebe-se que a Arte está interligada aos aspectos emocionais do ser humano, então é importante ressaltar que o professor deve ter um olhar crítico e atento aos seus alunos, que expressam seus sentimentos por meio das Artes. Os alunos e os professores são sujeitos da aprendizagem.

Dessa forma, é imprescindível a interação entre eles, onde criam e fazem juntos, estabelecendo uma parceria e convivência produtiva, acontecendo o desenvolvimento da criatividade.

Promover o desenvolvimento das habilidades sócio emocionais significa realizar ações mediadoras intencionais para que o aluno construa vínculos saudáveis com os professores e com os colegas, e esse papel a Arte consegue desempenhar com êxito, por meio de Teatro, dança, desenhos, entre outras linguagens artísticas.

A socialização e a criatividade ajudam no processo ensino aprendizagem, dando imensas possibilidades da importância das Artes na educação.

A linguagem artística desenvolve a criança no meio social, gerando interação em várias áreas, autoestima, no processo motor, equilíbrio, entre outras.

Smith apud BARBOSA (1996a), afirma que:

A arte é considerada como disciplina básica do currículo. Para Ernest Boyer, as artes são uma parte essencial da experiência humana. Recomendamos que todos os estudantes estudem as artes para descobrir como os seres humanos usam os símbolos não verbais e se comunicam não apenas com palavras, mas através da música, da dança e das artes visuais. (...) No entanto, não basta dizer que a arte deve ser estudada como assunto específico no currículo escolar... (Mas estabelecer) que lutar para conquistar a excelência no ensino da arte significa lutar para conquistar contextos nos quais os alunos aprendem a sentir a arte, a compreendê-la no seu sentido histórico, a apreciá-la esteticamente, a realizá-la e a refletir com espírito crítico. (p. 97 -98).

Independentemente do seu papel dentro da sociedade, a Arte exerce forte atração sobre os seres humanos, fazendo mesmo que de forma inconsciente que nos relacionemos com ela, seja por meio do Teatro, da dança, ou qualquer outra manifestação artística.

O desenvolvimento de uma criança está muito além do que estamos habituados a ver. A criança não se desenvolve apenas em seus aspectos físicos e intelectuais, ela está em constante desenvolvimento. Cada etapa do crescimento de uma criança, ela apresenta um comportamento diferente, tanto o emocional, quanto o social e o intelectual.

Ao falarmos sobre afetividade logo pensamos em classifica-la como carinho, amor, ternura, alegria ou qualquer outro sentimento relacionado a emoções positivas, mas a afetividade também gera sentimentos negativos, como a raiva ou ansiedade.

De acordo com Galvão (2005):

As emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. Na linguagem comum costuma-se substituir emoção por afetividade, tratando os termos como sinônimos. Todavia, não são. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações. (GALVÃO, 2005, p.61).

Podemos incluir as contribuições das Artes para o desenvolvimento afetivo da criança, pois por meio dela, a criança passa ter mais condições e oportunidades de interagir com outras crianças.

A RELEVÂNCIA DA ARTE NO CRESCIMENTO DE UMA CRIANÇA

Já observou uma criança espalhando tinta fria com ambas as mãos sobre uma folha de papel, arrastando as pontas dos dedos pela tinta para fazer riscos? Ou viu uma criança desenhando espirais coloridas com giz de cera? Se sim, você presenciou a concentração no rosto dessas crianças e as expressões de alegria da arte em ação. Você testemunhou a arte criativa em andamento!

A maioria de nós sabe instintivamente que a arte é essencial para o crescimento das crianças; simplesmente acreditamos que é importante porque vimos as crianças profundamente envolvidas na arte. Mas além do que sentimos e acreditamos, há muitas informações sobre o porquê da arte ser crucial no crescimento das crianças, que são interessantes e úteis de se conhecer.

Criar arte amplia a habilidade de uma criança de interagir com o mundo ao seu redor e fornece um novo conjunto de habilidades para auto expressão e comunicação.

A arte não apenas ajuda a desenvolver o lado direito do cérebro, mas também cultiva habilidades importantes que beneficiam o crescimento da criança. Mas a arte vai muito além das estatísticas tangíveis medidas pelos estudos - pode se tornar um modo essencial de auto expressão desinibida e espanto para uma criança.

A arte pode parecer divertida, mas você pode não perceber que a criança está realmente aprendendo muito explorando as artes e realizando atividades artísticas.

As crianças ganharão habilidades de vida útil por meio da arte; portanto, incentive-os a serem criativos, e você verá rapidamente que elas estão adquirindo essas habilidades:

Habilidades de comunicação: Quando uma criança desenha uma imagem, pinta um retrato ou pendura botões em um móbile trêmulo, essa criança começa a se comunicar visualmente. Uma criança pode desenhar para documentar uma experiência real, como brincar no parque, liberar sentimentos de alegria pintando cores rodopiantes ou compartilhar uma experiência emocionalmente carregada, como a passagem de um ente querido pela arte.

A arte vai além da linguagem verbal para comunicar sentimentos que não poderiam ser expressos de outra forma.

Habilidades de resolução de problemas: a educação artística fortalece as habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico. A experiência de tomar decisões e escolhas durante a criação da arte é transferida para outras partes da vida.

Quando as crianças exploram ideias de arte, estão testando possibilidades e enfrentando desafios, como um cientista que experimenta e encontra soluções.

A arte permite que as crianças façam suas próprias avaliações, enquanto também ensina que um problema pode ter mais de uma resposta. Em vez de seguir regras ou orientações específicas, o cérebro da criança se envolve na descoberta de “como” e “por quê”. Mesmo ao experimentar ou aprender a lidar com materiais de arte de maneira eficaz, as crianças estão resolvendo desafios e criando novas maneiras de lidar com imprevistos resultados.

Habilidades sociais e emocionais: a arte ajuda as crianças a se entenderem e o controle que têm sobre seus esforços. Através da arte, eles também praticam compartilhar e revezar-se, bem como apreciar os esforços uns dos outros.

A ARTE FAVORECE A SAÚDE MENTAL POSITIVA

A arte estimula a saúde mental positiva, permitindo que a criança demonstre singularidade individual, bem como sucesso e realização, todos partem de um autoconceito positivo.

As crianças se expressam por meio da arte em um nível fundamental. Às vezes, sua obra de arte é a manifestação dessa expressão, mas com mais frequência o processo físico de criação é a expressão.

Criar arte permite que as crianças trabalhem com sentimentos e emoções, e se referir a uma obra de arte finalizada ajuda a criança a falar sobre sentimentos de uma maneira nova e significativa. A arte também desenvolve a criatividade de uma criança. Em vez de lhe dizerem o que fazer, as respostas e instruções vêm da criança.

A arte é uma experiência que requer pensamento livre, experimentação e análise

- tudo parte da criatividade. É importante, no entanto, separar a noção de "talento" de "criatividade" - uma criança não precisa criar uma obra-prima para ter uma experiência artística significativa.

A arte é um processo, não um produto. É tentador querer que a arte seja perfeita para provar que as crianças são bem-sucedidas e estão no caminho certo. No que diz respeito à arte, é o processo de criar - explorar, descobrir e experimentar - que tem o maior valor. Por meio de auto expressão e criatividade, as habilidades das crianças se desenvolverão naturalmente e sua capacidade de criar aumentará.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que a educação por meio da Arte contribui no desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da espontaneidade. Ao adquirir interesse pela Arte os indivíduos se tornam mais críticos e reflexivos.

O Ensino das Artes tem como propósito proporcionar possibilidades na vida das crianças, e deve ser percebido como forma de construção do conhecimento, de compreensão do mundo e exteriorização de sentimentos.

As Artes são manifestas em diversas formas e a criança expressa-se com sua visão de mundo e com isso desenvolve-se nas dimensões afetiva, motora e cognitiva, utilizando as diferentes linguagens artísticas.

As Artes contribuem para o desenvolvimento da motricidade infantil e de outros conteúdos trabalhados em sala de aula que irão refletir, futuramente, na vida pessoal, escolar e profissional do indivíduo.

O contato com linguagens artísticas, não significa que as crianças se apropriem inteiramente do sistema formal existente nelas, pois o acesso às representações e aos usos de linguagens oferece às crianças aprendizados necessários ao futuro entendimento das regras de organização que orientam as representações.

Conclui-se então que as Artes, proporcionando um contato direto com nossos sentimentos, despertando no indivíduo maior atenção ao seu processo de lidar com as emoções, buscando uma aprendizagem na qual o aluno considere o objeto de estudo como algo significativo e importante para a sua vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Volume 6 - Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Volume 6 - Brasília: MEC/SEF, 1997.

GALVÃO, I. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOLEMAN Daniel. Trabalhando com a Inteligência Emocional. Rio de

Janeiro: Objetiva, 2001.

GOMBRICH, Ernst Hans. A história da arte. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

LUGÃO; Káthia Gomes. O Ensino da Arte no Desenvolvimento Integral do Indivíduo Conhecer a Si Próprio. Rio de Janeiro, 2009. 58 f. Monografia

(Pós-Graduação em "Lato Sensu"). Universidade Candido Mendes. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/C203672.pdf Acesso em: 17 nov.2023.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Arte, educação e cultura. Santa Maria: UFSM, 2007

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. Brincando de música: experiências com sons, ritmos, música e movimentos na pré-escola. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

O ESPAÇO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO A TEORIA DO DIÁRIO DE BORDO NA PRÁTICA

NATALY ANNE FRANCO REIS

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar, a partir do olhar de uma professora, o espaço lúdico na Educação Infantil e as relações estabelecidas com as atividades desenvolvidas com uma turma de crianças de 5 anos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa (2019-2020), de caráter exploratório, tendo como procedimento duas narrativas escritas pela professora participante do estudo. Os resultados apontam para certo distanciamento entre os fundamentos teóricos sobre a organização do espaço lúdico para a realização de atividades com as crianças, embora em alguns momentos a atividade lúdica se faça presente nas narrativas da professora. Conclui-se que a organização de espaço lúdico, em que a criança brinca, requer um olhar atento para as atividades desenvolvidas, os materiais utilizados, os brinquedos e os objetos substitutivos. Isso implica que o professor exerça um papel de organizador do trabalho educativo, em relação ao espaço lúdico e as atividades desenvolvidas no cotidiano, tendo como referência concepções teórico-metodológicas que direcionem suas práticas pedagógicas, na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Espaço lúdico. Brincadeira.

INTRODUÇÃO

Há uma ação fantástica que modifica a lógica habitual no cotidiano, subverte as regras do mundo real e dá lugar ao surgimento da ludicidade, onde germinam possibilidades de significação propostas pelas diferentes linguagens.

É o espaço lúdico, como lugar onde são criadas as condições, para as atividades das crianças que promovem seu desenvolvimento. A pergunta que pretendemos responder é: Como é organizado o espaço lúdico tendo em vista as atividades das crianças e seu desenvolvimento?

O estudo que apresentamos neste artigo trata sobre questões teóricas e práticas de organização do espaço lúdico da escola de Educação Infantil como questões relevantes para o desenvolvimento da criança. Propusemo-nos, inicialmente, explorar a temática espaço lúdico na Educação Infantil, estabelecendo a sua relevância para o desenvolvimento da criança por meio de atividades que atendam às suas necessidades.

Portanto, o objetivo geral é analisar a organização do espaço lúdico e suas relações com as atividades realizadas, narradas pela professora de uma turma de 5 anos, de uma escola da Rede Municipal de Educação Infantil, em Imbituba. Alguns objetivos específicos foram estabelecidos: identificar as atividades desenvolvidas no espaço lúdico; descrever como esses espaços são organizados pela professora em sua rotina de trabalho; relacionar a organização do espaço lúdico com as atividades desenvolvidas pelas crianças.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, tendo em vista buscar conhecimentos sobre o tema pesquisado de forma a nos familiarizarmos com o assunto. Como procedimentos de pesquisa, foram realizadas duas narrativas escritas pela professora participante do estudo, tendo em vista compreender seu olhar para o espaço lúdico, como organiza e que relações estabelece com as atividades desenvolvidas nesse espaço. Como pesquisa qualitativa, neste estudo, investigamos questões particulares do cotidiano escolar que precisam ser analisadas qualitativamente, com o propósito de buscarmos seus significados.

De acordo com Minayo (1993, p. 22), A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Em relação às narrativas, trazemos Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 38) que tratam a narrativa da experiência como instrumento de pesquisa que relaciona o mundo da teoria ao mundo da vivência, e [...] se funda na ética da responsabilidade, bem como em uma pretensão metodológica de aproximação entre o mundo vivido e o mundo da teoria.

Aponta para uma epistemologia da prática e considera que as ciências humanas são ciências do singular. A narrativa tem como ponto central a experiência humana, e requer um estudo colaborativo entre pesquisador e participante, de forma a contextualizar os relatos vividos pela professora e dados foi gerado em seus aspectos teóricos e práticos. A opção por essa perspectiva metodológica, no processo da investigação, possibilita que o participante seja também sujeito com voz e vez.

Fiorentini e Cresci (2013, p. 19) mostram que a narrativa é um instrumento que dá voz e vez ao professor ao afirmar que, [...] para investigar os processos de constituição da (s) identidade (s) dos professores em comunidades investigativas, é necessário dar-lhes voz e vez. Uma possibilidade para isso tem sido a análise de materiais escritos

pelos próprios professores..., em que os professores tomam seu desenvolvimento profissional e sua aprendizagem docente como eixos analíticos. Já para Clandinin e Connely (2015, p. 51), a narrativa como instrumento de investigação pode ser definida como um tipo [...] de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares [...].

Um pesquisador entra nessa matriz no durante e progride no mesmo espirito, concluindo a pesquisa ainda no meio do viver e do contar, do reviver e recontar, as histórias de experiências que compuseram as vidas das pessoas, em ambas perspectivas: individual e social. [...] pesquisa narrativa são histórias vividas e contadas. Refletindo sobre a complexidade da narrativa, compreendemos como esse instrumento de pesquisa dá voz e vez ao professor, sujeito do processo de pesquisa e não objeto pesquisado.

À vista disso, o estudo sobre a organização do espaço lúdico foi realizado a partir do olhar da professora participante, buscando lhe assegurar a participação ativa nesse processo. Os dados coletados nas duas narrativas escritas foram imprescindíveis para entendermos como é organizado o espaço lúdico e sua relação com as atividades nele desenvolvidas. Destacamos, portanto, a centralidade do estudo na relação espaço lúdico e atividade da criança. O artigo foi estruturado em três tópicos que abordam, no primeiro a organização do espaço lúdico em seus aspectos teórico-metodológicos, o segundo trata sobre a brincadeira no espaço lúdico da Educação Infantil, no terceiro tópico são apresentadas as análises das narrativas da professora, incorporadas também a introdução, as considerações finais e as referências dos autores aos quais recorremos.

A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO LÚDICO: ASPECTOS TEÓRICOMETODOLÓGICOS

A Educação Infantil, referindo-se à escola, foi criada com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB n.º 9394, em 1996. Mais tarde, entre outros documentos que normatizam e guiam a Educação Infantil, surgiram as Referências Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI e outros documentos que, também, estabelecem normas e parâmetros para as políticas públicas da infância. Costa (2016, p. 24) lista esses documentos norteadores de diretrizes, como "o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) e Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (IQEI), que controlam o desempenho da Educação Infantil" Os documentos oficiais asseguram os direitos da criança, abrindo espaço para a Educação Infantil como escola que deve cuidar e educar em todos os sentidos.

Costa (2016) destaca um trecho do documento, "Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação" (BRASIL, 2006), que evidencia o direito da criança e da família à escola e o dever do Estado de garantir o cumprimento desse direito. A Educação Infantil, embora tenha mais de um século de história como cuidado e educação extradomiciliar, somente nos últimos anos foi reconhecida como direito da criança, das famílias, como dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica. (COSTA, 2016, p. 25).

É nesse contexto, que analisamos a organização do espaço lúdico, imprescindível para as experiências das crianças em diferentes atividades que podem favorecer seu desenvolvimento. Quando brincam num espaço organizado, de acordo com suas necessidades, as crianças exploram um mundo imaginário, criam e recriam a realidade de diferentes contextos socioculturais pelos quais se apropriam da cultura humana historicamente produzida. (MELLO, 1999). Partimos do pressuposto de que a escola é um espaço privilegiado de produção e socialização de conhecimentos que visa, por meio de ações educativas, a formação de sujeitos éticos, participativos, criativos e críticos. Ao refletir sobre a necessidade de formação da criança, o professor da Educação Infantil precisa considerar suas interações e as práticas pedagógicas que oportunizam o contato com diversas linguagens e conhecimentos, ampliando seus conhecimentos teóricos e metodológicos a fim de planejar e realizar atividades significativas, que façam sentido para as crianças ao partir de suas necessidades e seus conhecimentos prévios.

A atividade educativa por meio de brincadeiras, desenhos, dramatizações etc. é de suma importância para a aprendizagem da criança e seu desenvolvimento, ao propiciar experiências que possibilitam a exploração do mundo e agregam conhecimentos. Na perspectiva histórica, a criação de espaços educativos para as crianças remonta a séculos de história e está vinculada ao papel das mulheres, quando estas deixam tão somente de cuidar de filhos e lares integrando-se ao mundo do trabalho. (COSTA, 2016).

No Brasil, Costa (2016, p. 23) busca Baltar e Leone (2008) para contextualizar a criação de creches, inicialmente, como espaços onde eram "depositadas" as crianças enquanto suas mães trabalhavam. A partir do ano de 1980 visualizamos características distintas desde o ano de 1930 com as mudanças ocorridas no mercado de trabalho e economia tanto mundial quanto brasileira em conjunto com uma inflação alta e um processo de recessão econômica a população economicamente ativa aumentou de 39,6% para 43,3%, somente no período de 1979 e 1989.

Esse aumento foi influenciado signi-

ficativamente pela continuidade da entrada de mulheres no mercado de trabalho após 1970.Tanto que, ao final dos anos 80, mais de um terço da população economicamente ativa era composto por mulheres. Isso ocorreu devido a globalização da economia, que acelera o processo de urbanização e industrialização no país. Nesse contexto histórico, um grande número de mulheres de baixa renda foi para o mundo do trabalho, e para isso necessitavam de um espaço para deixar os filhos onde recebessem os cuidados. Horn (2004) referido por Costa (2016, p. 23) aponta que, "Sem a existência de um lugar para deixá-los, criou-se a creche, que no início era considerada apenas um "depósito de crianças".

A creche era um espaço assistencialista que se assemelhava a um lugar em que as crianças ficavam enquanto suas mães trabalhavam. Não havia uma intenção de educá-las. Quando tratamos sobre o espaço lúdico na Educação Infantil, neste estudo, partimos do pressuposto de que é um lugar planejado com as condições necessárias para cuidar e educar das crianças. Costa (2016, p. 27) esclarece que, em primeiro lugar, deve-se pensar na organização física e no desenvolvimento da criança para garantir sua socialização e autonomia. À vista disso, [...] tudo deverá estar acessível às crianças, desde objetos pessoais, móveis, quadros, assim como os brinquedos. Pois, só assim, o desenvolvimento ocorrerá de forma a possibilitar sua autonomia, bem como sua socialização dentro das suas singularidades.

O espaço lúdico tem um papel fundamental no desenvolvimento infantil quando organizado para atender às necessidades da criança, para isso deve configurar-se como espaço educativo. Isso implica planejar e organizar as condições para que seja um ambiente de descobertas, de experiências e de oportunidades de inserção social da criança. Considerando-se as premissas de que o meio constitui um fator preponderante para o desenvolvimento dos indivíduos, fazendo parte constitutiva desse processo; de que as crianças, ao interagirem com o meio e com outros parceiros, aprendem pela própria interação e imitação, constatamos que a forma como organizamos o espaço interfere, de forma significativa, nas aprendizagens infantis.

Isto é, quanto mais esse espaço for desafiador e promover atividades conjuntas, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como parte integrante da ação pedagógica (HORN, 2004 apud COSTA, 2016, p. 28). Os objetos que fazem parte do espaço lúdico devem ser impulsionadores dos desafios da criança, sendo, portanto, escolhidos, confeccionados e inseridos no espaço, tendo em vista as atividades cotidianas que favorecem o desenvolvimento infantil.

Costa (2016, p. 28) reitera os estudos de Lima (1989) para tratar da importância do espaço para a criança, "[...] pois muitas das aprendizagens que ela realizará em seus primeiros anos de vida estão ligadas aos espaços disponíveis e/ou acessíveis a ela". A organização do espaço, portanto, deve criar condições para que a criança participe de atividades nas quais a cultura em suas máximas qualidades – de objetos, valores, sentimentos, atitudes, tempo, espaço e relações – esteja presente no cotidiano.

A forma como o espaço é organizado, e nele os materiais são selecionados e dispostos, é fundamental tanto quanto as atividades que se realizam para a apropriação da cultura pela criança. Os brinquedos, os objetos substitutivos e a disposição dos materiais criam as condições para atividades que fazem sentido para a criança.

Nessa perspectiva, o espaço lúdico não pode ser estruturado limitado, imóvel e desagregador, mas precisa caracterizar-se pela abertura e flexibilidade, abrindo possibilidades para a criança intervir, criar e recriar. Na Educação Infantil, isso é imprescindível para a criança que está descobrindo o mundo de objetos, fenômenos, tempos, espaços e relações entre as pessoas. O espaço lúdico como fonte de aprendizagem da criança não é neutro, define-se pela forma como o professor o planeja e constrói intencionalmente, junto às crianças, para que elas interajam.

Vistos como espaços de cultura que "[...] pulsam nosso modo de viver, revelam-se nossas histórias e nosso modo de nos relacionar com as pessoas e com o mundo a nossa volta". (LIMA, 1989 apud COSTA, 2016). Por exemplo, uma mesa pode transformar-se em uma casa ou uma fábrica ou, até mesmo, uma piscina.

A criança brinca no espaço lúdico para vivenciar as situações da vida dos adultos, num contexto em que, partindo de uma situação imaginária, o espaço se transforma e ganha novas funções com diferentes materiais dispostos, que partem de uma lógica de organização em seus usos cotidianos. (MELLO, 1999). Costa traz os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil para discutir o conceito de organização do espaço como ferramenta indispensável na educação das crianças pequenas, apontando as implicações para o trabalho pedagógico com as crianças: [...] deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos, ligado aos projetos em curso.

Além disso, a aprendizagem transcende o espaço da sala, toma conta da área

externa e de outros espaços da instituição e fora dela. A pracinha, o supermercado, a feira, o circo, o zoológico, a biblioteca, a padaria etc. são mais do que locais para simples passeio, podendo enriquecer e potencializar as aprendizagens (BRASIL, 1998, p. 58, apud COSTA (2016, p. 58). Os objetos oferecidos à criança na Educação Infantil devem ser escolhidos por ela. Sua inserção depende de certas características como texturas, dimensões, cores, formas etc., e precisam ser disponibilizados de forma que possam ser manuseados e explorados. Costa (2017, p. 29) reitera Carvalho e Rubiano (2001) ao afirmar que "a variação da estimulação deve ser procurada em todos os sentidos: cores e formas; músicas e vozes; aromas e flores e de alimentos sendo feitos; oportunidades para provar diferentes sabores".

O espaço lúdico também se constitui como um espaço impulsionador de vivências da criança, em sua relação com o meio tendo um importante papel em seu desenvolvimento emocional em relação com todo seu desenvolvimento. Para Costa (2016, p.31), "as emoções são reações psicológicas, as quais influenciam na percepção, na aprendizagem e no desempenho das crianças".

O BRINCAR NO ESPAÇO LÚDICO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança constitui-se como ser humano ao desenvolver suas aptidões, capacidade e habilidades nas interações com o outro, e por meio desse processo apropria-se do mundo da cultura, mediada por uma pessoa mais experiente, tendo a linguagem, também, um papel mediador nesse processo como instrumento de significação (MELLO, 1999). Esse processo se dá por meio de uma atividade da criança na relação com o outro, portanto, é coletiva.

A atividade da brincadeira começa quando a criança vivencia situações em que surgem as tendências irrealizáveis, ela quer ser como o adulto, mas não é um adulto nem fisicamente nem psicologicamente, por outro lado, ainda não controla seus desejos, então brinca imitando a vida adulta a partir de uma situação imaginária. A brincadeira é a atividade principal da criança que se inicia em torno dos 3 anos de idade. (VIGOTSKI, 2008).

Antes da brincadeira, a criança passa pela atividade manipulatória, em que explora os objetos pelos órgãos dos sentidos, o olfato, a visão, o tato, a audição, paladar. Para uma criança pequena tudo pode ser experimentado com os objetos ao seu redor. Também essa atividade com os objetos é uma fase em que a criança já começa a assimilar sentimentos, atitudes, valores etc e desenvolver suas habilidades, capacidades, aptidões. Ao tratar sobre a atividade da brincadeira, Vigotski ressalta duas questões fundamentais que passamos a abordar: [...] a primeira delas é o modo como a própria brincadeira surge ao longo do desenvolvimento, o aparecimento da brincadeira, sua gênese; a segunda questão diz respeito ao papel que essa atividade desempenha no desenvolvimento, vale dizer, o que significa a brincadeira como uma forma de desenvolvimento da criança na idade pré escolar. (VIGOTSKI, 2008), p. 24)

A brincadeira em si não tem como critério a satisfação, porque a criança encontra satisfação em outras vivências mais fortes e profundas. A atividade em si pode não proporcionar satisfação, como por exemplo uma brincadeira que envolve prêmios, a criança perde e fica insatisfeita mas continua querendo brincar, mostra que a brincadeira para a criança não é a realização de uma satisfação, mas é o desejo de realizar por meio de uma situação imaginária os papeis da vida adulta que ainda não pode desempenhar como criança.

A concepção vigotskiana de brincadeira "[...] deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, diante da pergunta por que a criança brinca". O novo nessa atividade é a "imaginação [...] que está ausente na consciência da criança na primeira infância, [...] e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência" Assim como as demais funções psicológicas, a imaginação desenvolve-se na ação concreta.

A velha fórmula segundo a qual a brincadeira de criança é imaginação em ação pode ser invertida, afirmando se que a imaginação nos adolescentes e escolares é a brincadeira sem ação". (VIGOTSKI, 2008, p. 25). Em torno dos três anos, a criança apresenta um comportamento com "tendências específicas e contraditórias, de um modo diferente; por um lado, surge uma série de necessidades e de desejos não realizáveis imediatamente, que não desaparecem como desejos", esses desejos não se extinguem e, ao mesmo tempo, sua predisposição para a realização imediata permanece. Eis aí a gênese da brincadeira. (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

Como a criança não pode realizar imediatamente seus desejos, ela cria situações imaginárias para vivenciá-los no faz de conta. Por isso, brincando ela pode ser o bombeiro, o piloto de um avião, um médico etc. Vigotski (2008, p.26) explica que, Na brincadeira, a criança cria uma situação imaginária. Parece me que é esse o critério que deve ser adotado para distinguir a atividade de brincar dentro do grupo geral de outras formas de atividade da criança. Isso torna se possível em razão da divergência, que surge na idade pré escolar, entre o campo visual e o semântico.

O autor constatou em muitas de suas

pesquisas que a criança, na primeira infância, não separa o campo de significado do campo visual na relação com os objetos, pois há uma união entre o objeto e a palavra que o significa. Por exemplo, se a mãe fala 'relógio' para uma criança de dois anos, ela começa a procurar esse objeto porque a palavra para ela significa um lugar conhecido, numa determinada situação dada por esse objeto.

Na brincadeira, a ação e o objeto podem ser substituídos por outra ação e por outro objeto. A criança refaz uma ação em outra no campo do significado, e já não precisa da situação real que está no campo visual. Esse é o ponto central na brincadeira que se situa num campo abstrato do significado, embora a criança ainda não realize as operações abstratas de pensamento, pois ela se movimenta no campo situacional, concreto. A isso, Vigotski (2008, p. 34) chama de "contradição genética da brincadeira".

A criança age na brincadeira como se fosse uma situação real, realizando no movimento situacional do brincar o que mais tarde realizará no campo semântico ao significar, por isso, podemos dizer que a brincadeira é uma pré-linguagem da escrita que desenvolve a função simbólica da criança e a prepara para assimilar, mais tarde, os signos gráficos da escrita simbólica. Para Vigotski (2008, p. 26), "Qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária".

Assim, no faz de conta a criança aprende a agir em função do sistema de vida dos adultos, de um objeto e de situações imaginárias, sempre com regras, inicialmente ocultas e não conscientes, que depois tornam-se regras explícitas tendo o sistema da via adulta como referência. Ao tratar do brinquedo e o brincar, mostrando a importância dessa atividade lúdica que propicia o desenvolvimento da criança, Costa (2016, p. 38) reitera Horn (2004), afirmando que "O brinquedo sempre fez parte da vida das crianças, independentemente de classe social ou cultural em que estejam inseridas" e, explica: " ato de brincar é tanto processo como modo; por conseguinte, qualquer coisa pode ser realizada de maneira lúdica".

Isto posto, é fundamental compreendermos a importância do tempo e espaço das atividades infantis, de maneira que [...] se assegure à criança o tempo e o espaço para que o educativo seja vivenciado com intensidade capaz de formar a base sólida da criatividade e da participação cultural e, sobretudo, para o exercício do prazer de viver. (MARCELINO, 1990 apud COSTA, 2017, p. 38-39). O espaço lúdico só cumpre seu papel quando possibilita à criança usufruí-lo plenamente, isso requer que sua organização tenha como foco o desenvolvimento infantil. Nessa perspectiva, o espaço [...] que se deseja, é aquele onde todos que fazem a escola sintam-se bem, onde os professores conscientes da importância dos espaços na aprendizagem da criança, tenham liberdade de criar e recriar a práxis pedagógica a partir lócus da aula, sejam espaços internos ou externos; é aquele no qual a criança possa apropriar-se dos sabores, cores, sons e aromas (HORN, 2004) no desenvolvimento interpessoal, afetivo, da identidade e da autonomia.

Enfim, o espaço que deve ser pensado e arquitetado para atender as propostas de educação que se deseja é aquele onde desde os muros aos banheiros, ensinem. (COSTA, 2016, p. 43-44). Enfim, a brincadeira é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da criança, quando de fato o brincar é a realização de uma situação imaginaria que possibilita desempenhar papeis sociais, nos quais vivencia o sistema de vida dos adultos.

Nessa atividade, a organização do espaço lúdico é condição para sua realização. Cabe aos educadores que atuam na Educação Infantil ampliar o olhar sobre as atividades realizadas no espaço lúdico tendo em vista o brincar, como espaço que propicia o desenvolvimento infantil. Para isso, a organização do espaço requer um espaço lúdico, organizado intencionalmente, que seja [...] promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança-criança, criança adulto e deles com o meio. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, "brincável", explorável, transformável e acessível para todos (SANTOS, 2017, p.243). Isso posto, entendemos a essencialidade da organização do espaço lúdico com materiais e objetos adequados para as interações das crianças, pois como construção social o espaço tem um papel fundamental ao trazer a cultura historicamente construída pelas gerações que nos precederam. Costa (2017) busca Horn (2004) para explicar o papel preponderante do meio no desenvolvimento da criança, pois ela se situa como indivíduo em sua singularidade ao se relacionar nesse meio, e, assim, aprende a conduta humana por meio das interações.

Explica a autora que [...] o meio constitui um fator preponderante para o desenvolvimento dos indivíduos, fazendo parte constitutiva desse processo; de que as crianças, ao interagirem com o meio e com outros parceiros, aprendem pela própria interação e imitação, constatamos que a forma como organizamos o espaço interfere, de forma significativa, nas aprendizagens infantis. Isto é, quanto mais esse espaço for desafiador e promover atividades conjuntas, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como parte integrante da ação pedagó-

gica (HORN, 2004 apud COSTA, 2017, p. 245).

Concluímos que a organização de espaço lúdico em que a criança brinca requer um olhar atento para as atividades desenvolvidas, os materiais utilizados, os brinquedos e os objetos substitutivos. Isso implica que o professor exerça o papel de organizador do trabalho educativo quanto à organização do espaço e sua relação com as atividades desenvolvidas no cotidiano da escola de Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos a finalidade deste artigo ao definir o espaço lúdico como lugar onde devem ser criadas as condições para as atividades que promovam o desenvolvimento infantil. À vista dessa concepção de espaço lúdico, realizamos a pesquisa por meio de duas narrativas com uma professora de Educação Infantil, de uma turma de crianças de 5 anos de idade.

Na análise das narrativas, o olhar da professora revela suas ideias, concepções, atitudes, valores expressos em sua escrita. Visto pelas lentes dos estudos teóricos a que recorremos, constatamos o distanciamento entre suas práticas pedagógicas e os fundamentos teóricos citados pela própria professora, pontuando a seguir algumas questões que consideramos imprescindíveis para a organização do espaço lúdico na escola da infância.

A primeira questão se refere às sequências didáticas que, embora possam promover o desenvolvimento da criança, necessariamente precisam ser realizadas por meio de atividades significativas, isto é, que façam sentido para a criança. A sequência didática, como um conjunto de atividades organizadas de forma interligadas, envolve a realização de atividades simples para atividades mais complexas que precisam ser planejadas intencionalmente. Isso implica intervir na zona de desenvolvimento proximal da criança, de maneira a favorecer as variadas formas de expressão por meio de diferentes linguagens.

A segunda questão remete à concepção da professora sobre prática docente situada na perspectiva sociointeracionista e alinhada a BNCC. Considerando que a BNCC responde às demandas do mercado na sociedade capitalista, parece-nos que se instala certa contradição entre educar a criança para o mercado e, simultaneamente, educar a criança para seu desenvolvimento pleno. A descrição do projeto Duna Viajante, ainda que a professora não tenha citado a brincadeira, provavelmente, envolveu as crianças em situações imaginárias que desencadearam a brincadeira como a caça de tesouro.

A brincadeira é uma atividade fundamental na vida da criança, como atividade da pré-história de desenvolvimento da escrita da criança, importante para formação da função simbólica e para impulsionar o desenvolvimento da criança, formando sua personalidade, inteligência e consciência. Nesse sentido, o projeto Duna Viajante parece ter explorado possibilidades de as crianças vivenciarem as relações sociais da vida dos adultos, de maneira a exercitarem sua autonomia e demais funções psicológicas, entre elas as emoções, o pensamento, a atenção, a imaginação etc., contribuindo para seu desenvolvimento. Outra questão analisada é a concepção de sociointeracionismo, também referida pela professora como sociocultural, e a citação do livro já lido Pensamento e Linguagem, assim traduzido no Brasil, mas que em russo significa Pensamento e Fala. A fala e o pensamento são processos distintos e se desenvolvem separadamente, encontrando-se na formação do pensamento verbal. Nessa direção, não fica evidenciado o movimento da professora no sentido de olhar para suas práticas pedagógicas tendo em vista uma concepção teórica que respalde suas práticas.

A última questão analisada é a expressão metodologia lúdica empregada pela professora referindo-se as atividades não dirigidas, importantes para o aprendizado, em que a professora relata que o papel da professora é observar e registrar a brincadeira. A professora se refere ao brincar, embora não registre explicitamente. Trata-se da atividade lúdica que se realiza no faz de conta, no brincar, na brincadeira. Entretanto, a questão não é uma metodologia lúdica, é uma metodologia que se assente em uma concepção teórica, pois a prática não se separa da teoria. Vigotski (2008) explica que a brincadeira é uma atividade que desenvolve a criança, em que ela realiza brincando seus desejos irrealizáveis. Para sua realização, é preciso criar as condições objetivas, entre elas a organização do espaço lúdico, e, sobretudo, organizar o trabalho pedagógico tendo em vista como pode propiciar às crianças brincadeiras, das mais simples às mais complexas, que podem se tornar mais complexas com a intervenção do professor. O brincar é necessário para que a criança se aproprie das máximas qualidades humanas que podem desenvolvê-la plenamente.

REFERÊNCIAS

ALVES, S.; BORTOLANZA, A. M. E. O papel da linguagem escrita nos processos de ensino e aprendizagem: um estudo teórico. Educação & Linguagem, v. 18, n. 2, jul./dez. 2015.

BORTOLANZA, A. M.; GOULART, I. do C. V.; CABRAL, G. R. Diferentes perspectivas de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular: concepções e desafios.

Ensino Em Revista, v. 25, n. Especial, 2018.

BUSS-SIMÃO, M. Experiência sensoriais, corporais e de movimentos na BNCC. Consultoria prestada ao MEC-Coedi/Unesco em apoio à consolidação do documento da referência da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. Mimeo, 2016.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2015. COSTA, R. J. da S. A organização dos espaços-ambiente das instituições de educação infantil: Influências no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Macau, 2016.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: Um termo guarda chuva ou um novo sentido à formação? Formação Docente. Belo Horizonte, v. 05, n.08, p. 11- 23, jan/jun.2013. LIMA, M. E. C. de C.;

GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. Educação em Revista. 2015, vol.31, n.1, pp.17-44. Disponível em: . Acesso em: 9 de abril. 2017. MELLO, S. A. Algumas Implicações Pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação Infantil. Proposições, Campinas, v. 10, n.1, 1999, p. 16-27.

MINAYO, M. C. S. (org.). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1993.

PANOZZO, N. C. P. Descobrindo um caminho. In: RAMOS, F. B.; PANOZZO, N. C. P. Mergulhos na leitura: a compreensão leitora da literatura infanto-juvenil. Caxias do Sul, RS: Educs, 2015.

PEREIRA, R. S. Ludicidade, infância e educação: Uma abordagem histórica e cultural. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 64, p. 170-190, set. 2015.

PRESTES, Z. Quando não é quase a mesma coisa. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, 2010.

SANTOS, V. C. de F. F. A organização do espaço para o brincar na educação infantil numa perspectiva histórico-cultural. FATEB Científica, v 01, n. 1, jul./dez., 2017.

VIGOTSKI, L. S. A Brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Revista Virtual de Iniciativa Sociais, Rio de Janeiro, n. 8, jun. 2008.

ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES

PATRÍCIA APARECIDA DE MELLO STEVANIN

RESUMO

O presente trabalho traz referências da arte na educação infantil como forma de desenvolvimento, agindo de forma natural na realidade e dia a dia da criança. Deste modo, a arte pode incentivar o pensamento criativo da criança, e neste cenário, o professor deve fazer muitos papéis para incentivar as crianças, reconhecer formas e variações da arte na sociedade. Cabe ao professor, incentivar a criança no processo de aprendizagem das artes, valorizando suas diversas formas de expressão e de comunicação com o meio. A aprendizagem na educação infantil é um processo contínuo e a educação é caracterizada por saltos qualitativos de um nível de aprendizagem a outro, daí a importância das relações sociais. O trabalho apresenta a pesquisa bibliográfica, com autores como Barbieri (2012), Hoffmann (2012), entre outros que puderam contribuir na pesquisa.

Palavras Chave:Arte. Desenvolvimento. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A arte está em todos os lugares e na educação infantil a criança pode reconhecer e trabalhar com a arte de forma imaginária. “O artista desafia as coisas como são, para revelar como poderiam ser, segundo um certo modo resignificar o mundo que lhe é próprio. ” (BRASIL, 1997, p. 28).

O objetivo geral do trabalho é verificar habilidades para trabalhar na educação infantil e analisar como a arte pode auxiliar no desenvolvimento infantil.

Deste modo, como o professor deve enxergar a arte para trabalhar na criança de forma criativa?

A justificativa do trabalho traz as formas de como professores trabalham com a arte com uma especialidade, que pode ser vista não só em trabalhos artísticos, mas trabalhar a arte como um todo.

O professor pode, através do trabalho com o aprimoramento das potencialidades perceptivas, enriquecer as experiências das crianças de conhecimento artístico e estético e isto se dá quando as crianças são orientadas a observar, tocar, perceber as coisas, a natureza e os objetos à sua volta. É o professor quem deve possibilitar o acesso da criança à essas produções, aprimorando-se de várias metodologias e procedimentos educativos, para torná-los de forma mais consistente e aprofundado, fazendo com que valorize essas produções como fontes de informações.

A ensino de arte, deve garantir que a criança aprenda fazendo, ou seja, que a criança vivencie e compreenda tanto aspectos técnicos como criativos e simbólicos, sejam elas em música, teatro, danças entre outros.

DESENVOLVIMENTO

HABILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Goldschmied e Jackson (2006) a maioria das pessoas que trabalham com crianças pequenas tem consciência que para ter um crescimento satisfatório depende de entender todos os aspectos do desenvolvimento da criança na sua totalidade, pois houve uma época que se pensou que se a comida, o calor, a limpeza, o sono e a segurança fossem adequado, o desenvolvimento saudável estaria garantido. Antigamente, não eram considerados os sentimentos amorosos instintivos dos adultos e os sentimentos dos bebês não eram levados em consideração.

Conforme autores, compreender as crianças não se tornou mais fácil cuidálas em creche, na verdade se tornou mais difícil, complexa e exigente. Segundo Hoffmann (2012) coloca que através de estudos e pesquisas, nas últimas décadas, devido o processo de profissionalização das mulheres, afastando-se de casa e alterando os costumes familiares, mudou a função social dos espaços institucionais, aumentando a importância de um trabalho educativo especializado junto às crianças como um direito social da infância, protegendo-lhes da violência e garantindo-lhes formação de valores sociais.

Ao nascer, cada criança apresenta processos internos que lhe possibilitam a aprendizagem, mas que resultam em desenvolvimento a partir, essencialmente, da sua experiência com o meio e das condições que o meio lhe oferece para isso. O que quer dizer que existe um sujeito ativo desde o nascimento, com estruturas orgânicas que o impulsionam à ação, mas cujo desenvolvimento depende radicalmente dessa mesma ação. (HOFFMANN, 2012, p. 35).

Para Salles e Faria (2012) a preocupação com o currículo é bastante antiga, mas recentemente essa preocupação foi tomada a novos rumos, a discussão que se limitava à definição de conteúdo, objetivos, atividades e metodologias estabelecidos por faixa etária ampliou-se, criando-se discussões re-

ferente à organização aos fatores essenciais da prática pedagógica em uma instituição educativa.

Desta forma, de acordo com Oliveira [et al] (2012), as concepções de infância são construções históricas, são ideias diferentes de criança, de como ela se desenvolve e quais comportamentos e desenvolvimentos ela deve apresentar e para entender este processo é necessário conhecer como circulam na sociedade concepções sobre o desenvolvimento da criança, o papel da família, da comunidade, da instituição educacional e dos órgãos governamentais na educação.

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças. (BRASIL, 2009, p. 6).

De acordo com Barbosa e Horn (2008) a aprendizagem na Educação Infantil somente será significativa se houver a elaboração de sentido e se essa atividade acontecer em um contexto histórico e cultural, pois na vida social que os sujeitos adquirem referências para interpretar as experiências e aprender de modo congruente com as demandas de cultura, com a presença do outro, adultos ou pares e a coerência de interações com conflitos, debates, construções coletivas como fontes de aprendizagem.

Vygotsky dá um lugar de destaque para as relações de desenvolvimento e aprendizagem dentro de suas obras. Para ele a criança inicia seu aprendizado muito antes de chegar à escola, mas o aprendizado escolar vai introduzir elementos novos no seu desenvolvimento. A aprendizagem é um processo contínuo e a educação é caracterizada por saltos qualitativos de um nível de aprendizagem a outro, daí a importância das relações sociais. (COELHO; PISONI, 2012, p. 148).

Ao passo que, as primeiras experiências sociais vêm da família. É na relação do cuidar e ensinar a criança que começa os primeiros contatos sociais da criança com o mundo. Segundo Santos e Toniosso (2014), apesar da família ser parte integrante do desenvolvimento do indivíduo, a sociedade bem como Estado também são ferramentas importantes no processo educativo do ser humano, pois elas interferem direta e indiretamente no convívio social, estabelecendo junto com os familiares condutas e valores culturais.

Segundo Brasil (2006), o sociólogo Durkheim considerava a educação um fato social, com característica coercitiva, imposta pela sociedade, mas fundamental para socializar os indivíduos, para ele as pessoas têm dois seres, um é o ser individual, incorporado para o lado mental de cada um, pessoal e o outro é o ser social, onde a sociedade é composta por seres socializados e integrados às regras do seu grupo.

Ao passo que, todo desenvolvimento da criança é direcionado para competência social. Desta forma, Kostelnik et al. (2012) coloca que as competências que estão associadas ao comportamento são os valores sociais, identidade pessoal, inteligência emocional, habilidades interpessoais, autocontrole, planejamento, organização, tomada de decisões e por fim, a competência cultural. A partir daí a competência social torna-se um ponto notório para criança interagir com o mundo.

De acordo com Oliveira [et al] (2012, p. 10) coloca que a área da Educação Infantil vive em um período de busca de orientações que podem, de modo inovador, avaliar e aperfeiçoar as práticas vividas pelas crianças nas creches ou pré-escolas.

O cotidiano das unidades educacionais, enquanto contextos de vivência, aprendizagem e desenvolvimento das crianças, mas também dos adultos (educadores e pais), ainda requer a explicitação, o exame e a reconstrução criativa de orientações teóricas e metodológicas quanto à organização de diversos aspectos: os tempos de realização das atividades (ocasião, frequência, duração), os espaços em que essas atividades transcorrem [...], os materiais disponíveis e, em especial, as maneiras como o professor exerce seu papel. (OLIVEIRA [et al], 2012, p. 11).

De acordo com Ziani e Carvalho (2015) muito embora a preocupação com a infância tenha surgido há muito tempo, foi na segunda metade do século XX que uma gama de estudiosos, como sociólogos, historiadores, psicólogos, entre outros dedicaram-se para uma investigação mais aprofundada sobre a infância, período importante para formação do ser humano.

Nas sociedades antigas, crianças e adultos compartilhavam as mesmas experiências, não havendo maiores preocupações em relação à faixa etária ou a capacidade de discernimento. Não havia muito interesse em preservar a vida dos menores, menos ainda cuidado com sua formação. O infante passou a ser considerado um ser diferente de um adulto em miniatura, apresentando características próprias, apenas a partir do Iluminismo, quando razões políticas e econômicas orientaram as elites dirigentes [..]. (ZIANI; CARVALHO, 2015, p. 11).

De certa forma, de acordo com os autores, valorizada ou não a criança sempre ficou em uma posição de dependência dos adultos que sempre colocaram normas instrucionais e comportamentais, mediadas por interesses utilitários, que a tornassem um cidadão útil à comunidade e ao mercado de trabalho. "A preocupação com saúde e desenvolvimento afetivo, cognitivo e social das crianças é uma atitude contemporânea. " (ZIANI; CARVALHO, 2015, p. 11).

ARTE PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

De acordo com Barbieri (2012) no universo escolar, a arte possibilita ou entrecruzamento de diversas áreas de conhecimento, isso também acontece na arte contemporânea que opera em campos por suas múltiplas possibilidades de ação e apresentação a partir de uma ideia conceito projeto ou da experiência com materiais, o sujeito pode expressar o que sente, pensa, imagina, deseja.

Barbieri (2012) coloca que é fundamental observar e questionar o mundo a volta de formar em ensinar a criança o papel de pesquisador frente ao que se apresenta em seu caminho como as nuvens, labaredas de uma fogueira, areia, terra, água e outros tantos elementos e ideias, para isso é necessário que o educador também seja pesquisador e criador que se sobre o mundo e os assuntos estudados antes com as crianças e com elas vai fazendo perguntas, investigações e descobertas, ouvindo-as, traduzindo seus olhares e sons em ambientes, suas questões.

Logo, Barbieri (2012) coloca que o papel do professor de artes é observar e

escutar as pistas que as crianças deixam ao longo do percurso, pois a criança é universo potente de expressão que oferece alguns pontos de partida para o professor criar ações poéticas e momentos de interação das ações, por sua vez,incentivar ideias,imaginação das crianças as encorajam a fazer perguntase a buscar sua realização, sendo importante que o professor cria condições e ofereça tempo para crianças possam realizar seus trabalhos.

A arte se apresenta de várias formas como na pintura, na poesia, na dança, na música, na arquitetura, na escultura, no cinema e no teatro, ela oferece experiências estéticas, visuais, táteis e sonoras, onde leva o ser humano a desenvolver expressões criativas, fazendo com que perceba o mundo ao seu redor (GZGIK; ARRUDA, 2014, p. 4).

Barbieri (2012) coloca que todas as informações visuais internas e externas são possibilidades de investigação para a formação em arte observar a organização e a desorganização do mundo, no qual pode trazer os elementos a serem estudados aspectos relativos a natureza desde sua mais ampla expressão até sua selvageria, também são ricos em referência materiais imagens, quais todos são expostos diariamente a maneira como cada uma e seleciona o que versão outras formas de despertar o interesse em movimento no ensino e aprendizagem de arte uma simples folha caída, rendendo muitas brincadeiras conversas e trabalhos.

Uma situação de aprendizagem pode consolidar uma situação de avaliação e o inverso também é verdadeiro. Por exemplo, um professor, ao perguntar a um grupo de crianças de dez anos o que era uma paisagem, obteve a seguinte resposta de um dos alunos: "Paisagem é uma coisa bonita".Percebendo uma aproximação entre o conceito de paisagem e o de beleza, pôde avaliar o nível de conhecimento do aluno que emitiu essa ideia, e propôs outras perguntas para desequilibrar a resposta,tais como: "Então, um caderno bonito é uma paisagem?". Com isso, pôde informar mais essa criança, apresentando imagens e exercícios sobre paisagens e discutindo a ideia de beleza. A promoção da discussão entre os alunos, nessa hora, fez da avaliação uma situação de aprendizagem excepcional (BRASIL, 1997, p. 30).

Barbieri (2012) coloca que o envolvimento do professor é imprescindível para que o ensino de arte para proporcionar momentos de interação e aprendizado com as crianças, cada professor que traz consigo vivências que se expressa em sua maneira de ensinar cada ação que realizasse está conectada a memória de tudo que sente e faz, todas as experiências de uma área da vida tocam as outras, é esse tudo que atua em sala.

Para ela, ser professor é estar atento a como são diferentes as crianças. Cada uma tem maneira singular de se expressar. Enquanto uma faz um desenho delicado, com a pontinha do lápis, a outra precisa rabiscar, porque tem muita energia e uma expressão mais contundente. Muitas vezes, não temos um olhar para isso, para esse território amplo de tantas expressões.

De acordo com Barbosa e Horn (2008) a aprendizagem na Educação Infantil somente será significativa se houver a elaboração de sentido e se essa atividade acontecer em um contexto histórico e cultural, pois na vida social que os sujeitos adquirem referências para interpretar as experiências e aprender de modo congruente com as demandas de cultura, com a presença do outro, adultos ou pares e a coerência de interações com conflitos, debates, construções coletivas como fontes de aprendizagem.

Outra vez se estabelece o caráter criador da atividade de pesquisa do profes-

sor. Trata-se da necessidade de buscar elementos disponíveis na realidade circundante que contribuam para o enriquecimento da aprendizagem artística de seus alunos: imagens, textos que falem sobre a vida de artistas (seus modos de trabalho, à época, o local), levantamento sobre artistas e artesãos locais,revistas, vídeos, fitas de áudio, cassetes, discos, manifestações artísticas da comunidade, exposições,apresentações musicais e teatrais, bem como acolhimento dos materiais trazidos pelos alunos (BRASIL, 1997, p. 71).

Barbieri (2012) coloca que educação e arte, amplas pode haver muita vitalidade, mas ao escolarizar mecanicamente a arte, cria-se núcleos de desvitalização que contaminando os lugares com rigidez e aridez quando é enrijecido a educação e a alegria não entra mais na escola, não é compatível com as crianças e acaba perdendo a vitalidade que elas têm o olhar curioso a imaginação fértil que caminham para o pensamento criativo. Por isso, é tão importante o trabalho do professor no aprimoramento das potencialidades perceptivas, enriquecendo as experiências dessas crianças.

Deste modo, Barbieri (2012) coloca que existem momentos em que as crianças se concentram e se dedicam integralmente a uma ação que contribui muito para a formação delas, das experiências que se impregnam nelas e é isso que ensino de arte na educação infantil precisa contemplar.

Muitos trabalhos de arte expressam questões humanas fundamentais: falam de problemas sociais e políticos, de relações humanas, de sonhos, medos, perguntas e inquietações de artistas, documentam fatos históricos, manifestações culturais particulares e assim por diante. Neste sentido,podem contribuir para uma reflexão sobre temas como os que são enunciados transversalmente,propiciando uma aprendizagem alicerçada pelo testemunho vivo de seres humanos que transformaram tais questões em produtos de arte(BRASIL, 1997, p. 74).

O ensino deve estar conectado a seu tempo sem pensar na produção de arte contemporânea os mais variados aspectos da vida, nas poéticas dos Artistas, aspectos os lógicos científicos antropológicos cotidianos, tudo é assunto para arte, a arte como todas as outras áreas está no meio do dia-a-dia da criança (BARBIERI, 2012).

As crianças são sinestésica, ou seja, todos os seus sentidos estão despertados a cada momento, elas são chamadas por aquilo que ele interessa por uma curiosidade que as põe em movimento, quando acordam de manhã as crianças já são tomadas por variados interesses, querem subir em tudo, abrir caixinhas, montar, ver bichos, avião passando(BARBIERI, 2012).

As formas artísticas apresentam uma síntese subjetiva de significações construídas por meio de imagens poéticas (visuais, sonoras, corporais, ou de conjuntos de palavras, como no texto literário ou teatral). Não é um discurso linear sobre objetos, fatos, questões, idéias e sentimentos. A forma artística é antes uma combinação de imagens que são objetos, fatos, questões, idéias e sentimentos,ordenados não pelas leis da lógica objetiva, mas por uma lógica intrínseca ao domínio do imaginário.O artista faz com que dois e dois possam ser cinco, uma árvore possa ser azul, uma tartaruga possa voar. A arte não representa ou reflete a realidade, ela é realidade percebida de um outro ponto de vista(BRASIL, 1997, p. 28).

As crianças pequenas precisam de espaço para se colocar e ser o que são, pois quanto mais tiver escuta e abertura para as crianças pequenas, mais elas serão protagonistas. A arte é fundamental na formação das crianças, pois representa experiências individuais, importantes no desenvolvimento cognitivo, intelectual e emocional. Contado com envolvimento e alegria de cada criança, o papel do professor é ajudar a criança realizar suas ideias, pois as crianças são como artistas contemporâneos, elas sabem o que quer e tem necessidades poéticas prementes e urgentes (BARBIERI, 2012).

Entre o homem e a natureza, é colocado os símbolos e as linguagens, sendo a linguagem a significação que dá-se a existência para o caminho que a criança inventa, a arte aparece como a criança constrói esse caminho por meio da linguagem. A criança vai criando seu território específico de ação vivendo sua experiência estética (BARBIERI, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil surge como um direito social da criança, devendo ser contemplada com um trabalho educativo envolvendo a arte de forma para trazer resultados no seu desenvolvimento.

Ela deve garantir que as crianças vivenciem e compreendam aspectos técnicos, criativos e simbólicos em músicas, artes visuais, teatro, dança e suas interconexões.

A aprendizagem na Educação Infantil somente será significativa se houver a elaboração de sentido e se essa atividade acontecer em um contexto histórico e cultural, pois é na vida social que os sujeitos adquirem referências para interpretar as experiências e aprender de modo congruente com as demandas de cultura. As crianças pequenas precisam de espaço para se colocar e ser o que são, para se tornarem protagonistas de sua história. A arte é fundamental na formação das crianças, pois representa experiências individuais.

Para que a arte seja utilizada como uma ferramenta no desenvolvimento cognitivo, intelectual e emocional da criança, o professor precisa ter sensibilidade e conhecimento de que a arte é extremamente necessária no cotidiano escolar.

As competências que estão associadas ao comportamento são os valores sociais, identidade pessoal, inteligência emocional, habilidades interpessoais, autocontrole, planejamento, organização, tomada de decisões e por fim, a competência cultural.

De acordo com a Base Nacional Curricular (BNCC), o ensino das artes na educação infantil, possui o intuito de trazer a expressividade de diferentes linguagens artísticas, promovendo nas crianças um olhar perceptivo, a sensibilidade e a expressividade de diferentes formas.

A arte na escola, assim como outras disciplinas, desenvolve habilidades como o foco, a concentração, a imaginação e o pensamento crítico, trazendo muitos benefícios para a educação.

É fundamental observar e questionar o mundo a volta de formar à ensinar a criança o papel de pesquisador frente ao que se apresenta em seu caminho, como as nuvens, labaredas de uma fogueira, areia, terra, água e outros tantos elementos e ideias, para isso é necessário que o educador também seja pesquisador e criador. A aprendizagem na Educação Infantil somente será significativa se houver a elaboração de sentido e se essa atividade acontecer em um contexto histórico e cultural.

De nada adiantará a criança repetir desenhos, formas, atitudes, entre outros que já existem, sem saber o que está fazendo, sem significado algum para ela. Isso não será significativo para sua vida, logo, a aprendizagem não ocorre. A criança tem que criar, fantasiar, participar, interagir cm o mundo, ou seja, ser protagonista.

A arte é importante na vida de qualquer pessoa, especialmente na fase de formação da criança. Ela amplia o conhecimento e a sensibilidade do indivíduo, tornando-o mais criativo, dinâmico e autônomo para as demais situações e tarefas da vida, inserido no contexto da sociedade.

De um modo geral, a arte proporciona às pessoas a possibilidade de desenvolver habilidades interculturais em todas as idades, combatendo, principalmente, os "pré-conceitos" que vivem na sociedade. Isso sem contar, que ela se tornou uma grande ferramenta de comunicação para expor sentimentos, pensamentos, anseios e preocupações.

Muitos trabalhos de arte expressam questões humanas fundamentais: falam de problemas sociais e políticos, de relações humanas, de sonhos, medos, perguntas e inquietações de artistas, documentam fatos históricos, manifestações culturais particulares e assim por diante. Neste sentido, podem contribuir para uma reflexão sobre temas como os que são enunciados transversalmente, propiciando uma aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. HORN, Maria da Graça Souza. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre; Grupo A 2008.

BARBIERI, Stela. Interações: Onde está a arte na infância? Editora Edgard Blücher Ltda, 2012.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental.Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria deEducação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.130p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.

Pradime: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação /

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

COELHO, Sônia Vieira. Transformações da Família no Contexto Brasileiro:

Uma Perspectiva das Relações de Gênero. Redes Sociais Sistêmicas, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Belo Horizonte, 2005.

GOLDSCHMIED, Elinor. JACKSON, Sônia. Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche. Porto Alegre: Grupo A, 2006.

GZGIK, Marcicleide; ARRUDA, Gisele. A importância do ensino da arte na educação especial. III CONAPE Francisco Beltrão/PR, 2014

HOFFMANN, Jussara. Ayaliação e Educação Infantil: Um olhar sensivel e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Ed. Mediação 18ª ed. 2012.

KOSTELNIK, Marjorie J. et al. Guia de aprendizagem e desenvolvimento social da criança. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de [et al]. O trabalho do professor na educação infantil. São Paulo. Biruta 2012.

SALLES, Fátima. FARIA, Vitória. Currículo Na Educação Infantil: Dialogo com os demais elementos da proposta pedagógica. Editora Ática. 2ª Ed. São Paulo, 2012.

SANTOS, Luana Rocha dos. TONIOSSO, José Pedro. A importância da relação escola-família. Centro Universitário UNIFAFIBE. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro, SP, 2014.

A IMPORTANCIA DAS HABILIDADES VISUAIS POR MEIO DAS ARTES

RENATA RICHELI FERREIRA

RESUMO

Habilidades visuais são cruciais para uma força de trabalho sofisticada, mas oferecemos tão pouca educação nas habilidades vitais de aprender a ver e desenvolver a capacidade de interpretar e criticar nosso mundo saturado de imagens. As artes visuais fornecem um componente cultural vital e fornecem uma série de habilidades importantes que, de outra forma, não constam do currículo. Eles também fornecem uma plataforma para abordar as questões importantes de nossos tempos; eles constroem comunidades auto reflexivas e capacitadas; e, não nos esqueçamos, também trazem grande alegria e tranquilidade em momentos de ansiedade. O trabalho nas artes visuais também gera novas imagens e desenvolve novas ideias. As plataformas digitais em constante expansão também precisarão de conteúdo cada vez mais criativo, exigindo que todos os funcionários em todas as profissões tenham oportunidades de desenvolver essas habilidades. Deve-se, então, garantir que as artes criativas sejam um componente central do currículo, para que todos os alunos se tornem mais engenhosos e mais bem equipados para administrar as mudanças com sucesso. Não se trata apenas de prazer individual, no entanto. As artes mudam as atitudes e, com isso, podem transformar a sociedade. Uma educação em artes visuais oferece aos alunos uma chance melhor de alcançar essas mudanças em nossa consciência coletiva.

Palavras-chave: Artes; Habilidades; Mudanças.

INTRODUÇÃO

A instrução em Artes Visuais promove a expansão do aprendizado e das habilidades do estudante. Por meio da Arte, o jovem tem a oportunidade de se manifestar, revelar suas emoções e pensamentos, e aprimorar sua conexão com o ambiente que o cerca. Dessa forma, ele emprega as Artes Plásticas como um meio de expressão, desenvolvendo sensibilidade e habilidade para lidar com formas, cores, imagens, gestos, sons e outras manifestações.

As Artes Visuais e o entendimento da imagem são extremamente relevantes na Educação Infantil, tornando-se essenciais para o crescimento cognitivo, emocional, motor e perceptivo do jovem.

É crucial utilizar a Arte como uma ferramenta que contribui para a educação do jovem, tratando-a não como um passatempo ou um recurso decorativo, mas sim como um método de aprendizado, repleto de metas significativas no progresso do estudante.

A criança na Educação Infantil necessita de incentivo para adquirir novos conhecimentos e se apropriar de suas habilidades. O educador deve motivá-lo em suas criações, valorizar suas diversas maneiras de expressão e de se comunicar com o ambiente.

A interação com a Arte ocorre por meio da mediação de um educador sensível, capaz de proporcionar situações que possam expandir a leitura e compreensão do mundo e de sua cultura pelo jovem. Com o objetivo de estreitar a relação entre

Arte e o universo infantil, o jovem passa a ter o conhecimento de Arte enquanto pratica Arte. É extremamente importante que o professor apresente obras de Arte de vários artistas e movimentos artísticos, porém permitindo que o jovem seja livre para criar sua própria obra. Dessa forma, o educador se torna mediador entre o jovem e o objeto de conhecimento, proporcionando situações que possam despertar o interesse do estudante.

As Artes Visuais estão presentes no dia a dia de forma significativa, atualmente é necessário reconhecer a importância da imagem na cultura. É vivenciando a Arte desde a infância que a sociedade aprenderá a valorizar a sua cultura.

A ARTE E SUAS INTERFERÊNCIAS NA HUMANIDADE

A função das artes no desenvolvimento humano revela a essência inventiva da humanidade. Pois as ações humanas de concepção unem os fios de matizes distintos do coração, da mente e da essência em cada indivíduo.

A perspectiva mais ampla, no que tange ao que a família humana compartilha, é visível nas similaridades entre as culturas na expressão autônoma e inventiva do ser humano, desde os primeiros desenhos em cavernas encontrados em todos os continentes pelos nossos antepassados.

Essa habilidade essencial do ser humano - a capacidade imaginativa - é o que tem sustentado o âmago humano a perseverar nas circunstâncias mais angustiantes, assim como a alcançar altitudes surpreendentes de realizações criativas que despertam as almas de outros indivíduos.

São os homens que produzem suas representações, suas ideias, etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas que estas podem tomar (MARX & ENGELS, 1982, p.19).

A arte é uma noção abrangente que desempenha a função mais vital no avanço da humanidade. A expressão artística é uma gama diversificada de atividades humanas e os produtos resultantes dessas atividades. Ela é um domínio com múltiplas facetas e abrange manifestações artísticas em várias formas, que podem envolver a criação de imagens ou objetos em áreas como pintura, escultura, gravura, fotografia e outras mídias visuais.

Para Schiller a educação estética pretendia oferecer um modelo estético que permitisse à Alemanha obter as conquistas sociais da revolução Francesa, sem uma revolução. Segundo Lukács, Schiller ressalta acima de tudo a transformação interior da vida espiritual do homem" (MESZÁROS, 2006, p.264)

A arquitetura é frequentemente classificada como uma das artes visuais, embora também possa ser considerada uma das artes decorativas. As primeiras expressões de arte foram descobertas nas paredes de antigas cavernas, tanto na forma de trabalhos em pedra quanto em pintura. Assim, podemos inferir que a pintura foi a primeira manifestação de arte.

A pintura é a modalidade artística mais compreensível, pois nos oferece a impressão mais completa e vívida. Música, teatro, cinema, dança e outras artes performáticas, bem como literatura e outras mídias, como a mídia interativa, estão incluídas em uma definição mais abrangente de arte. De acordo com Barbosa (1991):

Sabemos que a arte na escola não tem como objetivo formar artistas, como a matemática não tem como objetivo formar matemático, embora artistas, matemáticos e escritores devam ser igualmente bem-vindos numa sociedade desenvolvida. O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. (1991, p.32)

Um poema, uma tela, uma escultura criada pelo artista proporciona deleite durante o ato da criação; isso lhe proporciona prazer novamente após um intervalo de tempo, quando ele reimagina ou revive mentalmente o momento original da criação, e também proporciona uma intensa satisfação para aqueles que observam essa arte com atenção.

A expressão artística é um meio de comunicar diversas facetas. É uma maneira de lidar com emoções que não podem ser expressas por métodos convencionais, como conversas ou palavras. A arte oferece uma via para expressar suas emoções. Até o século XVII, a arte se referia a qualquer habilidade ou domínio e não era distinta do artesanato ou das ciências. No uso contemporâneo, as artes visuais, onde as considerações estéticas são fundamentais, diferenciam-se das habilidades adquiridas em geral, e das artes decorativas ou aplicadas.

Atualmente, a arte não é apenas uma forma de expressar ideias, mas também tem sido utilizada para transmitir informações ou mensagens às massas. A arte pode ser empregada para fins políticos e agendas sociais, como caricaturas editoriais e obras pictóricas direcionadas a figuras políticas ou religiosas. A linguagem artística pode inspirar e permitir que as pessoas vejam as coisas sob diferentes perspectivas.

A educação em artes visuais requer trabalho continuamente informado sobre os conteúdos e experiências relacionados aos materiais, às técnicas e às formas visuais de diversos momentos da história, inclusive contemporâneos. Para tanto a escola deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepções, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal. (BRASIL, MEC, 1997, p.61)

A expressão artística traz alívio ao ser humano por meio de poesia, literatura, canções, teatro e cinema. Os apaixonados pela arte podem dedicar toda a sua existência a ela. A arte serve para satisfazer o anseio humano de transcender a morte e a decadência que afetam todas as coisas terrenas. A linguagem artística conforta o ser humano ao ajudá-lo a conceber o que é desejado, mas não está prontamente disponível para uso. A arte transporta o indivíduo para um mundo alternativo, onde tudo é interpretado por meio das emoções. Isso permite uma vida dupla, sem o tormento e a morbidez da esquizofrenia.

A importância da arte está intrinsecamente ligada à natureza do ambiente construído pelo ser humano e se o moldamos para ser reconfortante ou angustiante. Para compreender o lugar da arte e da beleza na cultura contemporânea, é necessário recorrer às formas históricas de expressão artística.

Produzindo trabalhos artísticos e conhecendo essa produção nas outras culturas, o aluno poderá compreender a diversidade de valores que orientam tanto seus modos de pensar e agir como os da sociedade. Trata-se de criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer o entendimento da riqueza e diversidade da imaginação humana. (BRASIL,

1998, p. 16)

Está enraizado na essência humana apreciar a estética presente ao nosso redor, que pode abranger elementos naturais e criados pelo homem, como montanhas, rios, paisagens naturais e estruturas arquitetônicas belas, respectivamente.

Frequentemente, somos cativados ao contemplar uma obra de arte sublime, ler um poema encantador ou ouvir uma melodia suave, experimentando uma sensação interna de alegria e serenidade ao nos depararmos com tais expressões. Normalmente, associamos a arte a quadros ou esculturas exibidas em museus ou galerias, no entanto, a arte está presente em todas as partes e em diversas formas, tendo um valor significativo em nossas vidas.

A palavra "arte" é mais frequentemente relacionada a obras expostas em galerias ou museus, seja uma pintura renascentista ou uma escultura moderna. No entanto, a arte abrange uma diversidade muito maior. De fato, existe uma infinidade de formas de arte além daquelas que encontramos nas galerias.

A verdade é que, mesmo sem perceber, estamos cercados pela arte e a utilizamos constantemente. A maioria das pessoas não reconhece a extensão do papel que a arte desempenha em nossas vidas e o quanto dependemos dela, em todas as suas manifestações, em nosso cotidiano.

O DOCENTE E SUA ATUAÇÃO COM AS ARTES

A formação do professor é um aspecto de extrema importância no que se refere ao ensino de Arte, mas uma vez que o professor não tenha o domínio necessário das intervenções pedagógicas e dos conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula, todo o processo poderá ser comprometido.

O professor deve ser um constante pesquisador do meio ao qual a criança está envolvida, observando suas brincadeiras, músicas cantadas, conversas, na busca de uma conexão das origens e observação destas no intuito de mediação do desenvolvimento artístico e cultural do aluno.

Segundo Delors (2003):

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (DELORS, 2003, p. 160)

Freire, (1996, p. 43) destaca que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

O professor tem que ser antes transformado, buscando a aquisição dos conhecimentos linguísticos da arte, através dos códigos artísticos (música, dança, teatro e artes visuais) passando a ter um novo olhar, não só para o nosso aprendiz, mas para o mundo. Contribuindo com o proposto Picosque e Martins (1998, p.131) dizem:

Nessa perspectiva, uma aprendizagem em Arte só é significativa quando o objeto do conhecimento é a própria Arte, levando o aprendiz, a saber, manejar e conhecer a gramática de cada linguagem que adquire capacidade por meio de diferentes recursos, técnicos e instrumentos que são peculiares.

O professor de arte deve aprofundar seu conhecimento estético, que envolve a compreensão e conhecimento dos legados culturais e artísticos da humanidade, unindo o fazer e o refletir, o pensar o que faz e, conhecimentos artísticos, as vivências das linguagens específicas das artes, desenvolvendo uma prática pedagógica que aproxime o estudante do conhecimento cultural e artístico da sua e das demais culturas existentes.

De acordo com Pereira (2011, p. 69):

A docência, portanto, é uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta problemas singulares que, portanto, exigem soluções particulares. Exige mobilizações de saberes para o cumprimento do objetivo de educar que é: o desenvolvimento das diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – dos educandos, que se efetiva pela construção de conhecimentos.

Cabe ao professor trabalhar para alcançar essa aprendizagem, pois a arte ajuda no desenvolvimento emocional, intelectual, físico, social, estético/criador.

O ENSINO DE ARTES E SEU PROPÓSITO

O Universo e tudo que há nele encontram-se sob uma dinâmica organizativa. Esta ordem existe em tudo, até nos sistemas mais simples observados pelos físicos: “Ocorre que um tipo fantástico de caos pode estar escondido bem atrás de uma fachada de ordem – e, ainda assim, nas profundezas do caos está oculto um tipo de ordem ainda mais fantástico”. (Douglas Hofstadter apud GLEICK)

Ao fazer Arte a criança conhece a si mesma e o mundo que a cerca, cabendo ao ambiente oferecer condições favoráveis para essa criança.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil:

É aconselhável que os locais de trabalho, de uma maneira em geral, acomodem confortavelmente as crianças, dando o máximo de autonomia para o acesso e uso dos materiais. Espaços apertados inibem a expressão artística, enquanto os espaços suficientemente amplos favorecem a liberdade de expressão. (BRASIL, 1998, p.110)

Enquanto brinca ou desenha, a criança está o tempo todo ordenando sua realidade. Organizando o seu dia a dia. Mais do que organizar, ela pode experimentar uma nova maneira de vivenciar, alterar a realidade, experimentar-se em outros eus. Cria uma nova realidade e se recria.

Durante a prática das artes a criança descobre o mundo e organiza-se nele. Lança-se para frente com a certeza de suas marcas, livre para construir e reconstruir, num diálogo fruído entre pensamento e sentimento. Tudo está carregado de significado.

O adulto pode atuar como um centro organizador externo que auxilia neste processo de reconhecimento e consciência deste centramento, ao longo de seu amadurecimento.

Fayga reforça a importância desse mecanismo auto organizativo quando diz:

Ao indivíduo criativo torna-se possível dar forma aos fenômenos, porque ele parte de uma coerência interior que absorve os múltiplos aspectos da realidade externa e interna, os contém e os „compreende coerentemente, e os ordena em novas realidades significativas para o indivíduo. (FAYGA, 1977 p.132)

A descoberta da vontade em si próprio faz o indivíduo se perceber como sujeito vivo, capaz de escolhas e mudanças. Descobrir o potencial de expansão interior e de ação exterior confere senso de integridade. Mas é preciso cultivar e fortalecer cada pequena realização a fim de sedimentar este potencial a ser utilizado mais amplamente.

O espaço da arte permite o experimento, o significar. É possível fazer e refazer. Podemos considerar os tempos. O tempo que o olhar percorre e leva para conhecer e identificar cada espaço, o material e a si mesmo. O tempo da descoberta e do relacionar, do estranhamento e da ressignificação.

Experimentar escolhas, acompanhar e se apropriar de suas trajetórias.

O contato com a arte ou este espaço de livre expressão dirigida porque segue a um propósito, desperta a consciência para este centro organizador interno. “O eu e a vontade estão intimamente ligados” (ASSAGIOLI, 2005).

É preciso lembrar também que artes é um olhar. Não quero dizer que a arte em seus diferentes aspectos, é a panaceia que será capaz de rever a situação social a que chegamos hoje. Isso seria um paradoxo, pois como bem diz Fayga:

As potencialidades e os processos criativos não se restringem, porém, à arte... [ ] O criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam. (FAIGA, 1977 p. 7)

Cada pessoa é única, cada comunidade tem um jeito único de funcionar, cada realidade é única. O necessário é que estejamos disponíveis para apreender as diferentes realidades em sua totalidade e entender que a teia da vida se faz desta trama de diversidade.

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil:

A presença das Artes Visuais na educação infantil, ao longo da história, tem demonstrado um descompasso entre os caminhos apontados pela produção teórica e a prática pedagógica existente. Em muitas propostas as práticas de Artes Visuais são entendidas apenas como meros passatempos em que atividades de desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha são destituídas de significados (RCNEI, 1998, p. 87)

A importância das Artes Visuais na formação educacional é inegável, pois permite que o jovem se expresse e interaja com o mundo ao seu redor. Não apenas expande sua percepção e entendimento do universo, mas também aprimora suas competências em expressões artísticas.

Durante o crescimento, toda criança inevitavelmente cria cenários que levam os pais a dizer: “está aprontando”. Normalmente, essa frase é usada quando a criança está bagunçando, fazendo travessuras ou até mesmo criando uma situação de risco.

No entanto, essa expressão também simboliza o momento em que a criança está exercitando sua criatividade (XAVIER, 2015). Portanto, as Artes Visuais no ambiente escolar incentivam a criança a exercitar sua criatividade, expressar suas emoções, estabelecer laços afetivos e interagir socialmente.

“Ao desenvolver essas habilidades, a vida pessoal, acadêmica e profissional dessa criança será de um indivíduo realizado” (SILVA, et al., 2010, p. 98).

É crucial que essas habilidades sejam estimuladas e desenvolvidas, pois desem-

penham um papel ativo na formação da capacidade do indivíduo de se autoconhecer e reconhecer suas raízes, levando-o a sua identidade cultural (BARBOSA, 1999).

Muitas escolas utilizam esses recursos para a formação da criança como um ser completo, trabalhando-os não como passatempo ou um recurso decorativo, mas sim como uma forma de aprendizagem lúdica, repleta de objetivos importantes no desenvolvimento da criança. [...] A arte proporciona um contato direto com nossos sentimentos, despertando no indivíduo maior atenção ao seu processo de sentir. (SILVA, et al., 2010, p. 103).

A partir desta avaliação, fica evidente que a evolução do indivíduo também ocorre por meio da arte. Cada gesto, cada brincadeira, desempenha um papel artístico, sendo, portanto, de vital importância no contexto escolar. Ao longo do tempo, houve grandes transformações no que era valorizado nas produções artísticas.

Atualmente, a arte valoriza a expressão livre e a sensibilização da criança, ou seja, ela desenvolve sua imaginação criativa e sua sensibilidade por meio de sua prática artística (XAVIER, 2015). De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Escolar (1998), as Artes Visuais são uma das formas de trabalho mais relevantes quando se trata de expressão e comunicação humana, por isso devem ser incluídas no contexto educacional. As Artes Visuais englobam tudo o que podemos ver, incluindo pintura, escultura, desenho, artesanato, dança, entre outras (AIDAR, 2019).

Segundo Oliveira (2007):

Trabalhar a habilidade de descrição significa estimular a própria natureza da criança da educação infantil que, ao olhar uma imagem, é capaz de prazerosamente descreve-las com detalhes, pois antes da leitura das letras, as crianças desenvolvem naturalmente e significativamente uma leitura da imagem...Quanto a habilidade de analisar, queremos chamar a atenção de analisar, queremos chamar a atenção para a importância do desenvolvimento da capacidade de analisar o discurso visual (um discurso sintético por natureza), pois ela que permite ao leitor perceber como a imagem diz aquilo que diz. Já a interpretação é produto das relações entre o que foi analisado, somando-se a isso informações históricas sincrônicas e diacrônicas ligadas à imagem lida e a produção do artista estudado. (OLIVEIRA, 2007, p.256- 257.)

Na educação infantil existem inúmeras possibilidades de propor atividades que explorem o desenvolvimento das crianças, mas ainda há escolas que utilizam materiais que têm como suporte os desenhos prontos. E como se não bastasse, as crianças são conduzidas a obedecer aos contornos e usar determinada cor, ou seja, alguns professores não estão possibilitando o trabalho com a expressão individual da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Definir a arte em termos literais pode ser um desafio, mas geralmente a entendemos como uma forma de expressar as emoções de alguém através de qualquer objeto ou meio, como papel, música, cores, tecnologia, mágica, fotografia, etc. Diferentes artistas utilizam diferentes meios para expressar suas emoções internas.

A arte pode ser abstrata, realista, naturalista, conceitual e inspiradora. É prazeroso estar cercado de arte e tê-la presente em nosso cotidiano. Ao visitar a casa de alguém, é comum admirar a decoração do ambiente. É possível encontrar ritmo e harmonia na disposição dos móveis; fotografias decorando uma parede, pinturas penduradas acima do sofá ou algum objeto de decoração colocado em um canto ou no centro de uma mesa de centro, etc. No entanto, a importância da arte na vida humana merece ser destacada.

Atualmente, há um aumento no número de empresas que incorporam a arte em seus ambientes de trabalho, assim como a música ambiente, pois está comprovado que isso contribui para melhorar a qualidade dos resultados finais. Além disso, é comum encontrar canções motivacionais que são criadas para equipes que participam de jogos de alta pressão, o que também é uma forma de arte inspiradora. Pode existir uma obra de arte que você considere pessoalmente motivadora. Muitas pessoas consideram a música na academia uma fonte de inspiração para se exercitarem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIDAR, Laura. O que são Artes Visuais? Disponível em: http://www.todamateria.com.br/o-que-sao-artes-visuais/. Acesso em: 17 nov.2023.

ASSAGIOLI, Roberto. O Ato da Vontade. 4. ed. São Paulo: Editora Cultrix Ltda, 2005.

BARBOSA, A.M, Arte / Educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: cortez, 2005.

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

Paulo,Cultrix, 1990.

BARBOSA, A. M. Entrevista. Revista Educação. São Paulo: Editora Segmento. n. 97, 1997. Disponível em: http://www.abtbr.

org.br/index.php?option=com_content&-task=view&id=69&Itemi d=2 . Acesso em: 17 nov.2023.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil – Conhecimento de Mundo. Brasília, MEC/SEF. 1998.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. & FUSARI, Maria F. de Rezende e. Metodologia do ensino de arte. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6. ed. Notas de Ana Maria Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Arte, educação e cultura. Santa Maria: UFSM, 2007

PEREIRA, C. J. T. A Formação do Professor Alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho,

RO, 2011. Disponível

em:http://www.mestradoeducacao.unir.br/downloads/1630_dissertacao_claudia _justos.pdf . Acesso em: 21 de outubro de 2018.

SILVA, Elizangela Aparecida da. et al. Fazendo arte para aprender: A importância das artes visuais no ato educativo, 2010. Disponível em:

<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/4850/50 29>. Acesso em 17 nov.2023.

Acesso em: agosto de 2019.

XAVIER, Gilsa do R. Ribeiro. O ensino de artes visuais na educação infantil: Uma experiência em sala de aula no cemei gotinhas do saber [manuscrito]. Monografia (Especialização) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, 2015.

EM RITMO DE BARBÁRIE: A ESCOLA NEOLIBERAL COMO TENDÊNCIA MUNDIAL

RITA DE CASSIA BARBI

RESUMO:

O presente artigo aborda uma discussão de cunho social, filosófico e político acerca do neoliberalismo econômico e de que maneira essa ideologia influencia na educação. A fim de desenvolver um embasamento teórico, o texto se utiliza de autores como Christian Laval, Gilles Deleuze além de uma série de pesquisas que procuram elaborar um diagnóstico sobre as consequências para a educação do modelo neoliberal. Apesar de ter uma origem européia, o modelo político em questão é uma tendência a nível globalizado, inclusive no Brasil a partir dos anos 90. A princípio, o neoliberalismo parece se restringir somente às práticas econômicas, porém ele age por meio de outros artifícios sociais, com destaque para a educação. O que antes era uma educação com pretensões críticas acaba por se metamorfosear em um tipo de pedagogia mecanicista, com um fim estritamente estabelecido, a saber, o fim mercantil de inserção dos corpos treinados no mercado de trabalho. Para os fins primevos da pedagogia, a chamada escola-empresa é uma catástrofe; no entanto, para o que visa o neoliberalismo ela é uma excelente aliada na lógica da produção capitalista de mentes e corpos dóceis.

PALAVRAS-CHAVE: Neoliberalismo; Escola-empresa; Privatização.

1. INTRODUÇÃO

Com o advento do neoliberalismo na Europa durante os anos 1980, o mundo assistiu à consolidação de um novo modelo econômico que surge com o discurso de ser um remodelamento do antigo liberalismo do século XIX. Dentre as principais defesas do neoliberalismo, destacam-se a globalização sem fronteiras; o capital financeiro internacional; o individualismo; o ajuste fiscal e a livre concorrência. Uma das promessas do neoliberalismo é o completo abandono do Estado no que se refere à regulação econômica das instituições. Surgem, então, as propostas de privatização que seriam como uma solução para todos os problemas estruturais que envolvem as atividades produtivas de cunho social, econômico e cultural.

Engana-se quem admite que o neoliberalismo se restringe apenas ao âmbito da economia e da austeridade. Ele se apresenta, de maneira velada, como um modelo ideológico e político. Sua existência depende de uma subjetividade coletiva global, um modelo de discurso que possui um apelo fortemente social e também maneiras de pensar e de agir comumente individualistas e pré-programadas. A subjetividade se perde nesse modelo que promove a construção de valores que modificam até mesmo a maneira como os indivíduos se relacionam nos mais diversos âmbitos da vida social e individual.

Nesse sentido, umas das principais ambições do neoliberalismo é a elaboração de um tipo específico de ser humano que possui não apenas um corpo dócil como uma mente também. A meta desse tipo de funcionamento político é a promoção de uma forma de capital humano, qual seja, uma instrumentalização do que é o humano que passa a ser tão somente uma engrenagem econômica dentro de um sistema que visa o lucro desenfreado acima de tudo e de todos.

Ao passo que o neoliberalismo busca promover um tipo específico de subjetivação humana, é de praxe que esse tipo de sistema econômico, político e ideológico abarque o sistema educacional. A escola é uma instituição de suma importância para a construção do caráter, dos valores, das ideologias e das maneiras de intersecção no mundo. Nesse sentido, a educação é vista como engrenagem para esse modelo e, nos últimos anos, o neoliberalismo tem penetrado de maneira cada vez mais intensa nos assuntos que envolvem a formação educacional, excepcionalmente dos jovens e das crianças. O público alvo jovem não é selecionado ao acaso. A meta é fazer da escola uma empresa maquínica que zele pelo bom funcionamento da competitividade econômica. Quanto mais cedo se incutir o comportamento e os ideários competitivos nas crianças, mais eficaz será o projeto de estruturação de um ser humano antes máquina do que subjetivo, antes instrumento do que parte de um todo que não precisa ter um fim; antes dócil do que potencialmente crítico.

O pesquisador francês de história da filosofia e da sociologia Christian Laval é um intelectual que se debruça sobre os impactos do novo modelo neoliberal nas escolas. O seu principal livro sobre o assunto é “A Escola não é uma Empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público” publicado em 2003. Para ele, existe no mundo uma nova ordem escolar em voga. A escola neoliberal é reconhecida como um bem essencialmente privado e seu valor não está na formação de indivíduos com capacidade de esclarecimento; seu valor é econômico. O que se tem assistido a nível global, inclusive no Brasil, é a eclosão cada vez mais intensiva de escolas particulares e um processo voraz de sucateamento das escolas públicas.

O também intelectual francês Gilles Deleuze foi um filósofo contemporâneo que

assistiu de perto enquanto foi vivo o processo de alastramento do neoliberalismo como ordem ideológica. Um assunto que sempre interessou a reflexão do filósofo da diferença foi a peculiaridade do modelo neoliberal que não se contenta em penetrar exclusivamente na economia, como também, e de forma ainda mais voraz, no humano, convertendo sua subjetividade de forma a fazê-lo engrenagem imprescindível para o funcionamento da empresa.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. CAMINHOS PARA A BARBÁRIE

Com o avanço desenfreado, no século XX, da política econômica capitalista, surge a necessidade de uma mão-de-obra qualificada e especializada, além de uma indústria que seja inteiramente eficaz no processo de acumulação de capital. Nesse sentido, é no período do Welfare State que o grande capital passa a demonstrar um interesse maior nas questões que envolvem a educação. Por trás da elaboração de uma escola-empresa, existe um dúbio interesse. Ao passo que uma escola privada gera lucro desenfreado, ela também possui uma política pedagógica instrumental que, ao final das contas, forma cidadãos aptos para o trabalho. De um lado, o lucro e de outro a produção de uma mão de obra plenamente qualificada.

Laval elenca as três principais tendências que se têm assistido no processo de mutação entre a antes escola do compromisso social e a atual escola empresarial, qual seja, um processo de desinstitucionalização, uma desvalorização e a desintegração.

A escola, em seu modelo institucional, possui por natureza uma estabilidade e uma autonomia para a tomada de decisões. O que se tem assistido a partir da eclosão do modelo neoliberal é um processo de desinstitucionalização em progresso que possibilita, com maior rigor, uma capacidade adaptativa das escolas e uma fluidez que responda às demandas. Dentre as principais "demandas" solicitadas, as que se destacam são: a obrigação das escolas em implantar modelos inovadores; adoção nos projetos pedagógicos de tecnologias que de alguma forma auxiliam no processo educativo; competitividade, modelos de premiação, etc. A consequência disso é uma liquefação do modelo institucionalizado e uma perda de autonomia. Existe uma imensa contradição entre o discurso vendido em defesa da desinstitucionalização e o que de fato se observa na prática. Uma das justificativas para sua implementação é a liberdade de escolha que uma escola desinstitucionalizada possui em oposição à escola sob o jugo burocrático do Estado. Essa liberdade é absolutamente ilusória ao passo que, todas aquelas escolas que de alguma forma não se adequam aos modelos inovadores e que não tenham capacidade adaptativa às demandas educativas neoliberais, são definidas como inferiores, ineficazes, recebem classificações baixas e uma série de outras consequências.

A tendência da desvalorização é crucial para o processo de desmonte da educação emancipatória. Os princípios pedagógicos da transmissão de cultura, do compromisso social e político, da emancipação, dos princípios de igualdade, etc., são subtraídos em um valor exclusivo: o potencial econômico que a educação pode oferecer e a capacidade da escola em formar indivíduos úteis para a inserção no mundo profissional. Os valores difundidos pela escola não são os únicos que passam por um processo intensivo de desvalorização. Existe uma distinção muito bem estabelecida entre o que pode ser classificado como cultura útil ou inútil dentro da escola-empresa, ou seja, entre, de um lado, o que vale a pena ser lecionado e estudado pelos estudantes, e, por outro lado, o que possui um desvalor e deve ser descartado do projeto pedagógico. O tipo de saber valorado nesse sistema é um saber que tem um fim muito bem estabelecido, em suma, um saber-fazer. O que se observa na definição e elaboração do que deve ou não deve ser aprendido é uma dupla reivindicação: de um lado, existem os saberes inúteis que não merecem um investimento ao passo que eles não têm uma ligação com um fim estabelecido, fim esse que deve por natureza ser econômico e ligado ao exercício das capacidades práticas dos alunos. Por outro lado, o suprassumo do saber que é aquele valorizado e investido dentro da escola neoliberal. As disciplinas que não tenham a função prática plenamente definida passam por um processo de desvalorização contínuo até que sejam descartadas do projeto de ensino pedagógico.

Por fim, assiste-se a uma desintegração total e absoluta da instituição escolar. Escola e universidade entram em um acelerado ritmo de barbárie. A cultura escolar não tem mais como finalidade a ampliação da autonomia do espírito, sua função primeva é corroída em uma nova ordem educativa pautada na orientação dos alunos quanto às suas futuras vidas profissionais.

Passa-se, assim, de um sistema onde o julgamento sobre o valor de uma pessoa era atividade de uma instituição pública, para um sistema onde a avaliação pertence, mais diretamente, ao jogo do mercado de trabalho. O mercado se torna assim, no lugar do Estado, a instância mediadora vista como responsável por fixar os valores profissionais dos indivíduos (LAVAL, p. 57)

2.2. A PROMESSA QUE NÃO SE CUMPRE

A justificativa para a instauração do projeto neoliberal no modelo educacional

e para a redução dos estabelecimentos escolares públicos por meio das privatizações são as mais convidativas possíveis. Redução das desigualdades; supressão das escolas públicas que são tidas como ineficientes; liberdade de escolha em oposição ao jugo de uma burocracia estatal; eficácia que pode ser mensurada mediante avaliações; incentivo da competitividade que desemboca em uma investida entre as escolas visando a excelência e outras mais grandes propostas que parecem irresistíveis e, aqueles que porventura discordem de um modelo tão bem estruturado, são tidos como inimigos da educação.

Um dos principais axiomas defendidos pela educação neoliberal é a ideia de "aprendizado ao longo de toda a vida". Em A Escola não é um Empresa, Laval destaca que essa concepção foi inicialmente anunciada nos anos 1970 e retomada pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) em 1996 e ainda tem um apelo forte na educação atual. Inicialmente essa não parece ser uma má ideia ao passo que, por meio dessa frase, subentende-se que o objetivo é abranger a educação para todas as fases da vida de uma pessoa, evitando uma possível limitação de idade para se adquirir conhecimento. Parece ser uma propaganda com teor democrático que poucos ousariam discordar de algo que soa exemplar. Todavia, essa ideologia no modelo neoliberal é uma falácia. Tal aprendizado a que se referem os neoliberais é um aprendizado calcado no acúmulo muito mais de técnicas que facilitem uma formação plena para o mercado de trabalho e para a lógica empresarial do que uma cultura geral pautada em princípios desinteressantes para o mercado. Então, afirmativo, é um conhecimento que vem a ser adquirido por toda a vida, mas com um importante detalhe oculto: a flexibilidade que o trabalho deve ter de aprimorar por toda a existência sua habilidade produtiva. Na concepção de Gilles Deleuze (1925-1995), o que se tem assistido é um novo tipo de formação permanente que tem substituído as escolas:

Mas a empresa introduz o tempo todo uma rivalidade inexpiável como sã emulação, excelente motivação que contrapõe os indivíduos entre si e atravessa cada um, dividindo-o em si mesmo. O princípio modulador do salário por mérito tenta a própria educação nacional: com efeito, assim como a empresa substitui a fábrica, a formação permanente tende a substituir a escola, e o controle contínuo substitui o exame. Este é o meio mais garantido de entregar a escola à empresa (DELEUZE, p.221)

Liberdade é uma palavra cujos liberais costumam evocar com bastante regularidade, utilizando-a das formas mais deturpadas possíveis. Liberdade para a autorregulação do mercado, liberdade econômica, liberdade nos costumes e liberdade para a educação. Uma das justificativas para a grande onda de privatização das escolas e abandono estatal da regulação educacional é embasada no argumento de que os pais terão uma liberdade de escolha maior para selecionar as escolas ideais para seus filhos. Além disso, uma escola sem o jugo da burocracia estatal tem mais liberdade para escolher o melhor e mais elaborado sistema pedagógico que esteja engajado com o mercado de trabalho, sempre. As consequências para a educação dessas "liberdades" falaciosas estão longe de serem adequadas para a escola/faculdade. O aumento da privatização escolar e da consequente competição e poder de escolha entre a escola pública e a privada só fizeram aumentar as desigualdades cujos liberais tanto prometem combater.

O estudo intitulado Escola Charter e Vouchers realizado pela D3e (Dados para um Debate Democrático na Educação) foi responsável por fazer uma análise de pelo menos 153 artigos produzidos nos EUA para entender quais foram os impactos da implementação das escolas Charter e dos vouchers. Dentre os estudos de casos particulares, os que se destacam são os realizados na Suécia, Chile e Colômbia. Voucher é uma bolsa de estudo paga pelo governo como um incentivo para que os estudantes (principalmente os de baixa renda) possam acessar as escolas e as universidades particulares. As Escolas Charter, por sua vez, são aquelas instituições privadas financiadas pelo Estado. De uma forma ou de outra, ambos os programas são artifícios para que instituições privadas utilizem recursos públicos. O Estado, como se nota, não intervém e é invisível até um certo ponto na lógica neoliberal. O resultado do estudo estacionou em três principais conclusões, todas elas irrelevantes ou negativas no que se refere às suas promessas.

A primeira conclusão foi a de que o impacto das escolas charter é praticamente nulo ou irrelevante para o desenvolvimento. A justificativa utilizada no uso do dinheiro público para investir na escola privada é a de que, por meio do incentivo à competitividade, a qualidade do ensino se potencializa. Dos mais de 9 mil artigos sobre o assunto encontrados, o estudo fez a seleção de 92 deles. Baseando-se na experiência particular norte-americana, as análises de Berends (2015) e Grube e Anderson (2018) concluíram que esse modelo teve efeitos mistos, pouco conclusivos e nulos quanto às suas pretensões. Em segundo lugar, percebeu-se que os vouchers detêm um impacto educacional mais considerável do que as escolas charter nos EUA em particular, enquanto que em países como o Chile o efeito dos vouchers foi nulo ou pouco considerável. Por fim, a conclusão principal foi a de que os dois modelos intensificaram a segregação e a estratificação dentro do sistema educacional. No

que se refere à experiência individual dos alunos nos EUA, a competitividade presente na metodologia de ensino dessas escolas beneficiou alguns alunos em específico, no que se refere ao sistema de avaliação. Porém, na escola como um todo, não houveram benefícios. No que se refere aos relatos individuais, tanto Estados Unidos como Suécia provaram que esse sistema de escolha desembocou em um aumento das segregações de cunho racial. Um exemplo particular disso foram os alunos suecos que optaram por escolas distantes de seus endereços do que permanecer em instituições que tivessem um número maior de estudantes vulneráveis socialmente ou imigrantes.

2.3. NO BRASIL: MODELO QUE SE ALASTRA

A onda neoliberal no Brasil iniciou-se a partir dos anos 90 com o Governo Colllor (1990-1992) e se consolidou com o Governo de Fenando Henrique Cardoso (1995-2003). Entre os governos Lula (2003-2011) e Dilma (2011-2016) o que se observou foi uma diminuição nos projetos de privatização das universidades e da intensa desindustrialização por meio de métodos governamentais desenvolvimentistas. Foi a partir de 2016, com o golpe contra a ex-presidenta Dilma Rousseff que o governo interino de Michel Temer (2016-2018) alavancou os projetos neoliberais por meio de reformas.

Todas as medidas econômicas e sociais instauradas pelo governo Temer possuem um teor estritamente contra desenvolvimentista e profundamente vinculadas com o projeto de neoliberalismo econômico. Uma de suas primeiras medidas, assim que assumiu o cargo, foi o denominado teto de gastos, ou PEC 55, que congelou por 20 anos os gastos públicos. Essa medida atinge principalmente a saúde e a educação. Foi durante esse período também que o Brasil assistiu a uma série de reformas, como a reforma previdenciária, a trabalhista e a reforma do ensino médio. Todas as três são projetos de sucateamento dos serviços públicos, desembocando em prejuízos sociais sem precedentes e abrindo possibilidades para uma culpabilização do Estado perante as catástrofes sociais. Fórmula básica neoliberal.

Uma das reformas que merece destaque para a discussão é a reforma do ensino médio. O projeto começa como uma medida provisória que tem como justificativa dinamizar o ensino e torná-lo adaptável à realidade dos alunos. Dentre as principais medidas se destacam o aumento da carga horária por meio do ensino integral e uma divisão de duas etapas do curso: na primeira etapa, equivalente a 60%, os alunos cumprem as matérias obrigatórias, definidas pela BNCC; já na segunda etapa de 40% os estudantes têm a possibilidade de escolher entre diferentes áreas do conhecimento, os chamados itinerários formativos. A princípio, essa parece ser uma boa proposta ao passo que aumentaria o tempo de estudo dos adolescentes com o ensino integral e, por meio da possibilidade de escolha entre os conteúdos, os estudantes começariam a se especializar em suas áreas de preferência desde cedo. No entanto, esse projeto que ganhou intensidade durante o governo de Jair Bolsonaro (2018-2022), é uma absoluta catástrofe a nível nacional.

Para compensar a redução da carga horária, determinadas disciplinas sofreram uma drástica reforma dentro do plano pedagógico, ao ponto de serem até mesmo suprimidas de algumas séries. É o caso das aulas de filosofia, sociologia, história e geografia. No capitalismo e na educação neoliberal não existem coincidências. Essas disciplinas fundamentais para a construção da capacidade crítica e deliberativa são perigosas dentro de uma escola-empresa que funciona como uma máquina de produção subjetiva instrumental. O discurso bradado pelos defensores da supressão dessas matérias é embasado no argumento de que elas são inúteis, desnecessárias, sem valor prático ou ultrapassadas. No dia 25 de novembro de 2023, o Secretário da Justiça e Cidadania de São Paulo da gestão Tarcísio Mota, disse as seguintes palavras: “No meu tempo o colégio público me ensinou matemática e português. É por isso que estou aqui. Por isso que eu fui Juiz Federal, Secretário do Estado é porque eu sei matemática e sei português. E a turma do sindicato fica dando aula vagabunda de filosofia e sociologia para que vocês não aprendam nada”. Uma figura pública como um secretário do estado mais importante da América Latina insultando educadores e depreciando o conhecimento é um prelúdio da decadência e da abominação ética e política desse que é o modelo mais anti-educação que já existiu.

Essa distinção defendida pelo secretário entre o útil e o inútil alude a uma parte da argumentação de Christian Laval:

> Tem-se uma dupla reivindicação: por um lado, a favor de um investimento educativo importante e, por outro lado, a favor de uma redução dos conhecimentos julgados inúteis e aborrecidos quando eles não têm ligação evidente com uma prática ou um interesse (LAVAL, p.24)

Outra consequência alarmante e intencional da reforma do ensino médio no Brasil é o fato de que ela prejudica e aniquila muito mais o ensino público e a educação da periferia do que as escolas particulares. As escolas públicas em sua maioria possuem menos estruturas para oferecer uma diversidade de itinerários formativos ou oficinas de estudos em comparação com as escolas particulares. Segundo o estudo assinado por pesquisadores da UFABC, Unifesp e IFSP

“Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo” uma das principais problemáticas está na diminuição de aulas que os alunos da rede pública estão assistindo. Constatou-se que 22,1% das aulas de itinerário formativo do 1º semestre de 2022 não tinham sequer um professor atribuído. Ou seja, para a escola isso significava um dia a menos de aula. Enquanto as escolas particulares oferecem todos os itinerários formativos recomendados pelo currículo, na escola pública essa

„”liberdade de escolha” mostrou-se menor nos 334 municípios de uma única escola pública para ensino médio. Dessas escolas, 50,3% oferecem como opção para os estudantes apenas dois itinerários formativos. É a completa aniquilação da rede pública sem nenhum disfarce.

Por mais que a reforma do ensino médio e o desmonte da educação para os jovens tenha uma maior ênfase nas críticas e uma discussão mais acalorada, esse não é o único exemplo brasileiro da tendência neoliberal de desmonte e de privatização da educação pública e de qualidade. No caso da educação infantil, uma tendência que se tem assistido desde os anos 1970, é a política de conveniamento das creches ou CEI´s (Centro de Educação Infantil).

Segundo o artigo acadêmico “Política de conveniamnto da educação infantil: a privatização é a alternativa para suprir a demanda com qualidade? ” de Fernando José Ribeiro e Patrícia Tanganelli Lara, um dos principais argumentos da Secretaria da Educação de São Paulo para a construção de creches conveniadas é a de que esse é um recurso menos oneroso aos cofres públicos se comparado com o custo para manter uma creche com orçamento estatal direto. Como analisado anteriormente, esse segue sendo um argumento pouco convincente que serve de pretexto para implantar a privatização e suprimir a educação pública, além de garantir lucro para as empresas de creches privadas.

Um aspecto relevante constatado pelo artigo se refere à qualidade do ensino oferecido pelas creches conveniadas. Em referência ao estudo de Borghi e Bertagna (2016), o artigo revelou que existe uma baixa qualidade de atendimento, além de uma falha no cumprimento de padrões estabelecidos nas normas no que se refere à insfraestrutura. O Tribunal de Constas de São Paulo destacou uma série de falhas quanto à infraestrutura física dos prédios. Em determinados casos, é possível observar uma série de creches conveniadas que são construídas em casas que possuem um padrão estrutural inadequado e insuficiente para o atendimento de crianças e bebês, não dispondo de elevadores, áreas verdes, pátios, brinquedotecas, refeitórios vastos e bem ventilados, além de uma série de outros fatores alarmantes.

Fica evidente que a eclosão e o aumento dessa que se mostra ser uma alternativa ineficaz para a demanda por vagas em creches, é uma saída que visa um investimento financeiro menor por parte do Estado. É muito mais barato para o governo construir creches em casas ou prédios que já existem ou fornecer voucher e financiamento para creches particulares do que apostar na construção de instituições escolares públicas para a primeira infância. É o investimento mínimo estatal, marca registrada do neoliberalimso que faz uma troca ignorante

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O neoliberalismo é o modelo que se diz econômico, mas atravessa, por excelência, o todo. Ele atinge o privado, o público, a natureza, a saúde, o subjetivo, o político, o econômico, etc., porém, um dos âmbitos que mais lhe interessa é a formação do humano-máquina que serve como a mão de obra fundamental responsável por produzi-lo e mantê-lo. Nesse sentido, como se tem observado, a formação educacional é um assunto que tem feito parte cada vez mais do vocabulário neoliberal. Tudo vira empresa, inclusive as escolas e as relações sociais. A competição, a oferta, a demanda, os individualismos delimitam o novo tipo de sociedade que se tem criado. Nas palavras de Gilles Deleuze, “a família, a escola, o exército, as fábricas não são mais espaços analógicos distintos que convergem para um proprietário, Estado ou potência privada, mas são agora figuras cifras, deformáveis, transformáveis, de uma mesma empresa que só tem gerentes” (p. 224).

Como observado no discorrer da discussão, o neoliberalismo se apresenta como uma ideologia de alcance globalizado. O vocabulário da escola neoliberal está perfeitamente bem instaurado no Brasil e sua lógica permanece sendo colocada nos assuntos que envolvem a pedagogia. Dentre os principais exemplos da eclosão do neoliberalismo nos assuntos pedagógicos brasileiros, destacou-se o novo ensino médio e as creches conveniadas. Ambos os modelos se apresentaram como preocupantes e falhos em diversos sentidos, excepcionalmente no que se refere à execelência educacional; à formação de sujeitos críticos e questionadores; à estrutura tanto metodológica quanto estrutural e, principalmente, ao aumento da desigualdade.

Cada vez mais a conclusão que se pode tirar das reformas do ensino, desde o infantil até a faculdade, é uma lenta e perspicaz aniquilação da escola para efetivamente transformá-la em uma empresa. Esse é o novo modelo da barbárie.

BIBLIOGRAFIA

LAVAL, Christian. A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Paraná: Editora Planta, 2004.

LAVAL, Christian. O ataque estratégico do neoliberalismo à educação. Blog da Boitempo, 2019. Disponível em: https://blogdaboitempo.com.br/2019/09/30/o-ataque--estrategico-doneoliberalismo-a-educacao/

DELEUZE, Gilles. Conversações. (Post--Scriptum. Sobre as Sociedades de Controle pp. 219226). São Paulo: Editora 34, 2008.

MOURA, Perimar. O "novo" ensino médio: um projeto neoliberal para a educação. O Momento, 2022. Disponível em: https://omomento.org/o-novo-ensino-medio--um-projetoneoliberal-para-a-educacao/

SIMIELLI, Lara; CARNOY, Martin. Escolas Charter e Vouchers. Síntese de evidências,

2022. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-

content/uploads/2022/06/sintese-de--evidencias-charter-e-voucher-todos-pela-educacao-ed3e.pdf

LARA, Patrícia Tanganelli; SANTOS, Fernando José Ribeiro. Política de coveniamento da educação infantil: a privatização é a alternativa para suprir a demanda com qualidade?

Editora Unesp, 2020. Disponível em:

https://www.redalyc.org/journal/6377/637766243008/html/

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA FORMAÇÃO COGNITIVA DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SEVERINA ENEIDA DA SILVA

Resumo

O presente artigo tem por objetivo analisar como as crianças percebem, pensam e sentem a música, assim também fazer com que o docente reveja seus objetivos, não focando no que a criança não sabe, mas quais são os meios de propiciar conhecimentos, ou seja, o que deve ser acrescido ou descartado no processo para atingir os objetivos de aprendizagem. Destaca-se a importância de introduzir a música na vida das crianças, mesmo em ambientes com recursos limitados, propondo atividades que utilizam materiais recicláveis para desenvolver a percepção sonora, espacial e promover interação social em grupos. Além do entretenimento, a música é vista como uma ferramenta para estimular a criatividade e facilitar o desenvolvimento em diversos contextos sociais. O professor desempenha um papel crucial ao incorporar atividades lúdicas, como cantar, produzir sons corporais e explorar materiais sonoros, para promover interação e resposta das crianças, evitando limitar o contato das crianças apenas a repertórios infantis estereotipados e de baixa qualidade, promovendo o acesso a acervos musicais mais elaborados para aprimorar a percepção musical. Na Educação Infantil, a linguagem musical desempenha um papel crucial na formação da identidade, autonomia e integração da criança no mundo, permitindo a expressão e representação do mundo através da música. O acesso a um amplo repertório histórico e cultural enriquece as experiências musicais das crianças e contribui para a construção de sua identidade.

Palavras-chave: Educação infantil, comunidade escolar, musicalidade, percepção.

Introdução

Este estudo se fundamentou na necessidade de abordar a relevância da percepção do corpo, gestos e movimentos na Educação Infantil por meio da musicalização. Tanto a criança quanto os profissionais educacionais que lidam com elas desempenham papéis cruciais nesse contexto. Compreender o desenvolvimento infantil, reconhecendo o corpo da criança como ativo, é essencial para uma abordagem integral do indivíduo. Atentando à crítica explanada no RCNEI (BRASIL, 1998) sobre a abordagem de música geralmente observada nas escolas, que a percebem como produto pronto a ser assimilado e reproduzido, frequentemente a música é utilizada como uma forma de ensinar valores, hábitos de higiene, atitudes e comportamentos socialmente desejáveis na infância. Nesse sentido, consideramos a linguagem musical em sua forma de produção e apreciação, como indicado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Produção — centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição; Apreciação — percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver, por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento (BRASIL, 1998, p.48). Segundo o RCNEI, atividades que envolvam “Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos” (BRASIL, 1998, p. 48) são meios de despertar e desenvolver o gosto pela música, além de permitir expressar aspectos afetivos, estéticos e de ordem cognitiva.

As crianças percebem que a música está em todos os lugares e que há diversas maneiras para produzi-la, mesmo em escolas ou espaços da comunidade que tenham poucos recursos, principalmente instrumentais. Sendo possível através de atividades que reaproveitam materiais recicláveis, entre outros que, também, auxiliará no desenvolvimento de sua percepção sonora, espacial, exploração dos seus limites e dos limites do outro, bem como a interação social dentro de um grupo que esteja inserido em um mesmo contexto de descobertas. Dessa forma, o papel da música vai além do entretenimento, ela desperta a criatividade e oferece caminhos para que a criança consiga se desenvolver em diferentes meios sociais.

A prática musical poderá ocorrer por meio de atividades lúdicas, dessa forma o professor estará contribuindo para o desenvolvimento da percepção e atenção das crianças em algumas atividades como, por exemplo: cantar, produzir sons corporais (palma, batida nas pernas, batida dos pés etc.), quando dança com eles, quando utiliza brinquedos cantados e rítmicos, rodas e cirandas. Isso pode favorecer a interação e resposta das crianças, seja por meio da imitação e criação vocal, dos gestos corporais, da exploração sensória motora ou de materiais sonoros como: objetos do cotidiano, brinquedos sonoros e instrumentos musicais de percussão. O RCNEI (BRASIL, 1998) orienta a integração do trabalho musical às outras áreas do conhecimento por haver um contato estreito entre as demais linguagens expressivas, como o teatro, as artes visuais, o movimento, e ainda alerta para o cuidado em exercitar as questões especificamente musicais. Conforme é indicado neste documento, a música muitas vezes acaba ocupando um papel coadjuvante, descontextualizado e sem intenções pré-definidas, as

propostas em linguagem musical deveriam ter como aspecto central elementos específicos da música, visando o desenvolvimento da escuta, as percepções de unidades menores, a apreciação do todo e das partes, a fim de compreender o que a música está transmitindo.

Desta forma, podemos reconhecer que a música é um excelente meio de desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social" (BRASIL, 1998, p.49). Nas orientações didáticas do RCNEI (BRASIL, 1998) podemos verificar indicações acerca da ampliação do repertório de canções para desenvolver a memória musical. O documento ressalta também o cuidado que o professor deve ter para não limitar o contato das crianças com o repertório dito "infantil", muito estereotipado e de baixa qualidade. Esse descuido poderia roubar oportunidades de contato com acervos musicais mais elaborados e dificultar o refinamento da percepção musical. Além disso, o RCNEI (BRASIL, 1998) indica a valorização da produção musical tradicional do país, bem como a produção internacional, visto que possuímos uma vasta diversidade cultural, que merece destaque no trabalho pedagógico. A partir disso, consideramos que apresentar produções musicais de outros países também favorece a valorização da linguagem musical como produto humano que carrega suas diferenças dentro das semelhanças. Ademais, na apreciação da beleza da diversidade sonora podemos desenvolver sentimentos de respeito e empatia, já que a expressão musical está presente em todas as culturas e épocas. A importância da linguagem musical na Educação Infantil se dá na contribuição desta para a formação humana e construção da identidade da criança, assim como de sua autonomia e para sua integração no mundo. Ter acesso ao amplo repertório histórico e cultural da música da humanidade contribui para a ampliação das experiências musicais das crianças e possibilita a apreciação de diferentes aspectos da música, que contribuem para a constituição de sua identidade, além de possibilitar que a partir da música a criança expresse e represente o mundo.

1 – A interação da criança com a música na educação infantil.

Em uma sociedade, entende-se que as crianças explorem e compreendam essas noções, sem implicar necessariamente em um ensino sistemático dos conceitos e subconceitos de um tema ou conteúdo de forma isolada e descontextualizada. As variações de velocidade e densidade serão abordadas por meio de brincadeiras e jogos, permitindo que as crianças experimentem e internalizem essas ideias através da imitação e reprodução de sons.

Na perspectiva de Vygotsky (1991) "a aprendizagem é o resultado da interação dinâmica entre a criança com o meio social", sendo que o pensamento e a linguagem recebem influências do meio em que convivem. O funcionamento cognitivo está relacionado à reflexão, planejamento e à organização das estruturas lógicas e vai adequando-se à mediação simbólica e social. Os sons e os ritmos fazem parte da vida dos indivíduos desde a infância, ou seja, desde os primeiros anos de vida, o indivíduo está em contato com a música ou a expressão musical, direta ou indiretamente. Sendo assim, a música exerce nas crianças significativa influência positiva. Por esse motivo, o ritmo produzido pelo encadeamento de alguns sons e a música propriamente dita são instrumentos riquíssimos para o trabalho pedagógico, pois contribuem para a socialização, construção da identidade e autonomia e, também, contribui para o exercício de concentração, de relação consigo e com o outro. Assim, a música perpassa seu conteúdo técnico, a experimentação, a audição e contribui para uma formação mais integral da criança.

De acordo com o RCNEI (p.70), na educação infantil a música estabelece uma forte ligação com o brincar, uma vez que este é considerado a principal atividade das crianças. Dessa maneira "jogos e brincadeiras são expressões da infância [...], brincar de roda, ciranda, pular corda, amarelinha são maneiras de estabelecer contato consigo próprio e com o outro". Portanto, as crianças ao brincarem, produzem sons e os torna parte deste ato, porém, com os avanços tecnológicos, os videogames, aplicativos e demais jogos virtuais, elas não têm tempo, espaço ou necessidade de deixar que a criatividade flua, visto que a profusão da indústria cultural é ampla e abarca os diversos âmbitos sociais. Com a infância não é diferente: muitas brincadeiras vêm prontas em discos que serão reproduzidos em consoles. Nesse sentido, uma proposta vem ao encontro da ludicidade na infância, busca uma alternativa ao mundo instantâneo para propiciar um ambiente estimulante, de criação, imaginação e participação das crianças, a partir de atividades lúdicas e planejadas para envolver as crianças.

A música não envolve só voz e instrumentos, ela começa a partir da produção dos sons. Como criar música em uma sala vazia onde o único instrumento é o corpo? A proposta de inicializar as crianças na educação musical, começando pela produção de sons oriundos do contato com o próprio corpo, conduzindo-as a inventar sem ter recursos materiais utilizando somente às mãos, desenvolvendo a habilidade psicomotora, ações colaborativas, criatividade e socialização a partir da transformação do corpo em um instrumento musical. O RCNEI (1998) destaca a importância do gesto e do movimento por estes estarem fortemente relacionados ao trabalho musical, enfoca

que: “A realização musical implica tanto em gesto como em movimento, porque o som é, também, gesto e movimento vibratório, e o corpo traduz esse movimento através dos diferentes sons que percebe”. (Op. cit., p. 61). As atividades propostas devem apresentar-se de forma recreativa, educativa e socializadora, oferecendo oportunidades às crianças de educar o ouvido, despertar o gosto, a sensibilidade musical e a capacidade de improvisar. Entretanto, devemos estar atentos no fazer pedagógico, que muitas vezes acabam sendo realizados de forma mecânica e tradicional nas escolas, queremos exemplificar aqui, formas de atividades contextualizadas, dinâmicas e motivadoras para serem desenvolvidas através da música. Para caminhar rumo a esse intuito, o professor deve empenhar-se para que todas as aprendizagens sejam significativas para a criança. A prática docente bem-intencionada e o planejamento do professor auxiliarão a criança nesse processo em que a estimulação e a experimentação serão necessárias para que os objetivos sejam alcançados, pois para aprender é necessário estar motivado e interessado. A música na educação infantil está relacionada com o lúdico, dessa forma podemos desenvolver junto com as crianças, atividades como a construção de “instrumentos musicais” “instrumentos sonoros”, utilizando materiais recicláveis e assim estimular a criatividade com a oportunidade de explorar materiais diversos. As crianças aprendem melhor vendo e fazendo, ao invés de apenas serem mandadas. Em vez de lhes ordenar um fato, encontre formas pelas quais elas podem ver esses fatos com seus próprios olhos. Por exemplo, pode organizar visitas à área externa da UE para procurar materiais prontamente disponíveis como: pau, pedra, galhos...

É importante que o professor possa estar atento a maior ou menor adequação dos diversos instrumentos à faixa etária da criança, desenvolvendo nelas atitudes de respeito e cuidado com os materiais musicais; nesse sentido, a experiência de construir materiais sonoros é muito rica. De acordo com Brito (2003), a construção de instrumentos musicais é uma atividade que desperta a curiosidade e estimula a experimentação de sons, faz com que a criança realmente se envolva com a atividade e possa se tornar uma ouvinte atenta. Outro fato importante é a proximidade dela com o que fez e a significação que tal instrumento passa a ter para ela. O professor deve, porém, tomar alguns cuidados essenciais com o material, que precisa ser primeiramente selecionado para excluir aqueles que possam ferir as crianças. Assim, como deve estar atento para as chances que aparecem durante esta atividade, para ampliar a experiência das crianças com a história dos instrumentos e como estes eram e são usados atualmente. Ainda de acordo com Brito (2003, p. 69), o estímulo à pesquisa de novas fontes sonoras deve fazer parte do dia a dia das crianças, portanto a construção de instrumentos é fundamental para o trabalho com elas, já que é uma das melhores formas de exploração sonora.

Ao construir seu instrumental, a mediação do professor deve orientá-las para a atenção à riqueza sonora de seu projeto e as diversas oportunidades de obter sons diferentes em um mesmo instrumento. Dessa forma, compreende-se fonte como sonora, todo e qualquer material produtor e propagador de sons: produzidos pelo corpo humano, pela voz, por objetos do cotidiano, por instrumentos musicais, entre tantos outros, pode-se fazer música com todo e qualquer material sonoro. Portanto, a construção de instrumentos musicais surge do contato com os sons da natureza e do manuseio de materiais naturais; assim, surgiram as primeiras flautas de bambu, os primeiros tambores (feitos de troncos de árvores e peles de animais) e instrumentos de cordas (feito com tripas de animais). Os instrumentos musicais foram criados a partir da observação dos sons da natureza em busca de reproduzi-los, como extensão do corpo humano, ampliando as possibilidades de expressão musical para além dos sons vocais e corporais. Assim, os instrumentos apresentam, diversas estruturas e sonoridades, e a partir dessas características foram classificados em três famílias ou grupos: cordas (com arco, dedilhadas ou acionadas por teclado), sopro (de madeira e metal) e percussão (de altura determinada ou indeterminada). Em 1914, os musicólogos Sachs e Horns, baseados nos princípios acústicos (no modo como os instrumentos produzem som), propuseram a classificação que se segue, interessante em razão de sua abrangência. (Apud. BRITO, 2003, p.60). Essa classificação permite incluir, no trabalho com música, instrumentos musicais de qualquer época e cultura, produzidos com qualquer tipo de material, e também classificar objetos e instrumentos criados pelas crianças com utilização das mais diversas matérias primas.

Segundo Brito, (2003) as classificações dos instrumentos são:

Aerofones: o som é produzido pela vibração de uma massa de ar originada no (ou pelo) instrumento. Exemplos: flauta, clarinete, oboé, órgãos de tubos, trompete, acordeom, etc.

Cordofones: o som é produzido por uma ou várias cordas tensas, amplificadas por uma caixa de ressonância. Exemplos: violino, violão, harpa, cavaquinho, etc.

Xilofone: é o nome genérico para vários instrumentos musicais, mais precisamente idiofones percutidos, que consistem em várias lâminas de madeira dispostas cromaticamente.

Idiofones: o som é produzido pela vibração do corpo do instrumento, feito de material elástico naturalmente sonoro. Exemplos: chocalho, reco-reco, xilofone, sino, triângulo carrilhão, etc.

Membranofones: O som é produzido por uma membrana esticada sobre uma caixa que amplifica o som. Exemplos: todos os tipos de tambores.

Eletrofones: é a categoria mais nova, adicionada pela chegada dos instrumentos elétricos e eletrônicos. Exemplos: teclado, sintetizador e guitarras elétricas.

A autora salienta que instrumentos de todos os grupos podem ser confeccionados pelas crianças, à exceção dos eletrofones. (BRITO, 2003, p. 72). Assim, o trabalho na educação infantil deve considerar todos os instrumentos musicais. Para Brito (2003, p. 65), é importante misturar instrumentos de madeira, metal ou outros materiais, explorando as diferenças entre os sons produzidos por eles, assim como os diversos modos de ação para tocar cada um. De acordo com o RCNEI (1998, p. 69), os instrumentos podem ser feitos de sucatas e materiais recicláveis que devem estar bem cuidados e, sobretudo, limpos, e estes após prontos, devem ser guardados de modo prático e funcional. O professor pode desenvolver em sala de aula oficinas não só para construir instrumentos, mas fazer música com eles.

2 – A relação da família e a música na Educação Infantil

Refletir sobre a interação entre escola e família implica compreender que ambos desempenham papéis significativos no processo educativo. Não se trata de atribuir maior ou menor importância a um deles, mas de reconhecê-los como meios cruciais para assegurar o progresso educacional das crianças. A interligação entre escola e família é complementar, sendo essencial para o desenvolvimento harmonioso da criança em ambas as esferas. A família desempenha um papel fundamental, sendo a primeira base e influência na vida da criança, moldando sua conduta com base nos costumes e estilo de vida. Cabe à família ensinar, educar e integrar a criança na sociedade e no meio musical, transmitindo valores e orientações necessárias para seu desenvolvimento (RIBEIRO; BÉSSIA, 2015).

A escola, por sua vez, tem a responsabilidade de ensinar, auxiliar e desenvolver métodos que contribuam para a construção do conhecimento. O convívio escolar, tanto com colegas quanto com professores e funcionários, demanda respeito. A educação formal desempenha um papel crucial no desenvolvimento humano, complementando a formação do caráter no contexto social. Quando alguém adquire conhecimento, apropria-se da cultura construída pela humanidade, como evidenciado no domínio da escrita por parte da criança, refletindo o desenvolvimento cultural humano. A colaboração entre família e escola é essencial, destacando-se a importância do envolvimento dos pais desde o início, demonstrando interesse na vida escolar, presença constante e apoio. A participação ativa dos responsáveis, compreendendo a administração e método de ensino, fortalece a relação entre a família e o ambiente escolar. Conforme apontado por Ribeiro e Béssia (2015), é pertinente que o estímulo da família se estenda para além do ambiente escolar. Nesse momento, evidencia-se a relevância dessa conexão, sendo essencial que escola e família estejam alinhadas para preservar a qualidade da educação da criança. Consequentemente, ter conhecimento das tarefas escolares, compreender as atividades em sala de aula e, sempre que possível, encorajar a criança em casa são oportunidades de envolvimento familiar. Essas intervenções devem se integrar à rotina familiar, tornando-se parte do cotidiano. Além disso, fortalecer, junto à criança, a compreensão da importância da frequência escolar é um elemento crucial nesse processo.

Vygotsky (1994) afirma que sempre que a criança é incentivada na aprendizagem, seu desenvolvimento potencial é otimizado. Assim, os esforços de ambos os atores são essenciais para o progresso da aprendizagem, pois à medida que está se expande, o desenvolvimento infantil também cresce. Para Vygotsky, a escola tem o papel de construir conceitos científicos, enquanto a família deve estimular o desenvolvimento dos conceitos cotidianos da criança. Segundo o autor, é fundamental que a família insira a criança na escola e a acompanhe, observando como o processo de aprendizagem se desenrola, ressalta que a educação e o acesso à escola são entendidos como algo geracional. Muitos familiares, podem não perceber a importância desse acompanhamento devido à falta de vivência na infância. Caberia à escola fortalecer, junto aos familiares, essa relevância e implementar dispositivos que incentivam a participação das famílias no desenvolvimento educacional dos alunos. Desde o início, a criança requer mediação por parte do professor, dos pais ou de um adulto para se desenvolver na sociedade. Para essa construção, utilizamos diversas abordagens, abrangendo aspectos sociais, culturais, motores e cognitivos. Recorremos a recursos disponíveis, como música, jogos, brincadeiras e até mesmo a comunicação verbal.

Considerações Finais

Possibilitar através da vivencias que as crianças percebam que não é necessário saber tocar um instrumento para fazer música, perceber a relação do movimento cor-

poral com música. O olhar que busca captar o desenvolvimento, as expressões, a construção do pensamento e do conhecimento, deve identificar, também, seus potenciais, interesses, necessidades, pois, esses elementos são cruciais para que planejamos as atividades ajustadas ao momento que a criança vive. Assim, o objetivo da avaliação é melhorar a forma de mediação do professor para que o processo de aprendizagem alcance níveis mais elevados" (BRASIL, 2012, p. 14). A avaliação permite ao educador repensar, revisar e buscar novos significados para a sua prática pedagógica, além de orientar todo o trabalho docente. Portanto, conforme as sábias palavras de Luckesi, O ato de planejar o ensino e avaliar os resultados intermediários e finais da aprendizagem dos educandos, ou seja, o ato de avaliar [...] não se dá, e nem pode dar-se, em separado do planejamento e da execução do ensino. Planejar, executar e avaliar são partes de um mesmo todo, que é o ato pedagógico; um, por si, todo indissociável. (LUCKESI, 2011, p.121).

Nossa prática deve ser orientada pela intencionalidade do trabalho docente, na qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los por meio do diálogo entre professores. É imprescindível que o professor avalie constantemente seu trabalho. O professor deve avaliar para constatar se o aluno está preparado para adquirir novos conhecimentos, para detectar as dificuldades de aprendizagem e suas causas, para verificar o alcance dos objetos de ensino e para analisar a eficácia do planejamento e da adequação das estratégias adotadas, e para intervir propondo atividades que visem superar dificuldades. O erro não deve ser encarado como uma falha que leve ao sentimento de culpa ou frustração, mas como parte integrante da construção do conhecimento. Nesse sentido, a atitude adequada em relação ao erro consiste em analisar e discutir suas causas, procurando alternativas de solução. O erro propicia ao aluno o autoconhecimento, levando-o a questionar as razões que o determinaram, bem como sua lógica de correção. Ao professor, o erro oferece pistas sobre o desenvolvimento do aluno, reorientando procedimentos didáticos.

Para o professor, compreender esse conhecimento é crucial, pois o corpo é intrinsecamente social, carrega consigo uma história e representa uma construção coletiva. Reconhecer o corpo da criança como expressão de suas vontades, desejos e recusas é fundamental. Ensinar envolve proporcionar autonomia à criança para fazer escolhas, promovendo um aprendizado saudável em relação ao seu corpo, contribuindo para a formulação de sua identidade e cultivando um sentimento de pertencimento no mundo.

A presença da música na Educação Infantil desempenha um papel significativo. Através dela, as crianças conseguem expressar-se de maneiras que não seriam possíveis apenas com palavras. A música é valiosa para desenvolver a coordenação motora, o senso rítmico e melódico, o pulso interno, a voz e o movimento corporal.

É muito fácil dizer que cada um precisa construir sua aprendizagem, porque muitos estudos mostram isso. Mas, para ter uma abordagem construtivista, é necessário colocar à disposição dos estudantes estímulos de diversos tipos, tempos diferentes, oportunidades de pesquisar.

Concluo, portanto, que seja necessário que o educando desde a tenra idade tenha possibilidades, através de situações criadas pelos educadores, terem acesso a vários tipos de músicas. A música tem um papel tão importante e significativo na sociedade que podemos dizer que ela cria novas identidades, novas formas de inserção social, novas maneiras de pensar e agir. Assim temos que ponderar que cada criança tem um formato e um momento todo seu, dentro de sua história de existência particular. A autonomia da criança está sujeita dó quando ela se sente segura e pronta a replicar, para isso precisará se perceber diante das suas experiências e habilidades.

Referências

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

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. Editora Peirópolis, 2003.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko

Morchida. 2002.

O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, s/p.

FONSECA, V. Introdução às dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação da aprendizagem: Relações professor-aluno na sala de aula. In: FREITAS, Luiz Carlos de et al. Avaliação Educacional: Caminhando pela contramão. Rio de Janeiro: Vozes: 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Planejamento e avaliação na escola: Articulação e necessária determinação ideológica. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e preposições. Capítulo VIII, p. 121-137. São Paulo: Cortez, 2011.

RICHTER, Sandra; FRONCKOWIAK, Ângela. A tensão lúdica entre brincar e aprender na infância. Pátio- Educação Infantil, ano IX, nº 27, abr/jun 2011, p. 39-41.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Disponível em:

http://cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho/textos/encruzilhadas.pdf

SCHAFER, R. Murray. O ouvido pensante. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SILVA, Alessandra Nunes de Castro. Trilha de sons, construindo a escrita musical. Música na Educação Básica. Londrina, v.4, n.4, novembro de 2012.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DESBRAVANDO NÚMEROS: DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DA EJA

TELMA DE FÁTIMA IGLESIAS DOS SANTOS

RESUMO

Assegurar a efetiva aprendizagem matemática de jovens e adultos em ambientes públicos ainda está longe de ser uma realidade concreta. A participação ativa dos estudantes na construção e elaboração de seu próprio conhecimento é frequentemente dificultada por escolhas e propostas adotadas por muitos educadores e instituições. O presente artigo explora diversas metodologias e situações que compõem o processo de aprendizagem, destacando as discrepâncias evidenciadas em variados cenários sociais e culturais. O objetivo é compreender e disseminar diferentes abordagens para o ensino de matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como analisar as influências da comunidade, do território e do gênero sobre os estudantes e seu processo de aprendizagem. Além disso, visa instigar mudanças e criar oportunidades para a (re)configuração da EJA, promovendo reflexões sobre o papel social e político desses jovens e adultos em suas comunidades.

PALAVRAS-CHAVE: Matemática, EJA, gênero, metodologias, protagonismo.

ABSTRACT

Ensuring the effective mathematical learning of young people and adults in public settings is far from being a concrete reality. The active involvement of students in the construction and elaboration of their own knowledge is often hindered by choices and proposals adopted by many educators and institutions. This article explores various methodologies and situations that comprise the learning process, highlighting the discrepancies evident in various social and cultural settings. The goal is to understand and disseminate different approaches to mathematics education in Youth and Adult Education (YAE), as well as to analyze the influences of community, territory, and gender on students and their learning process. Furthermore, it aims to instigate changes and create opportunities for the (re)configuration of YAE, promoting reflections on the social and political role of these young people and adults in their communities.

KEYWORDS: Mathematics, Young and Adults Education, gender, methodologies, protagonism.

INTRODUÇÃO

As periferias urbanas e as zonas rurais são as regiões onde se localizam a maior parte das escolas e centros de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Estes locais caracterizam-se fortemente por concentrar também situações de vulnerabilidade, risco e marginalização de parte da população. Considerar o interesse e a necessidade dos jovens e adultos não é, em geral, a primeira escolha das instituições ou dos educadores em questão. Ainda assim, maior participação e engajamento dos alunos em seu próprio processo de aprendizagem têm transformado rotinas, percepções e posicionamento dos mesmos. Especificamente na matemática, o trabalho relacionado às questões financeiras ou de compra e venda facilitaria a aprendizagem, porém outras realidades e necessidades trazidas pelos alunos podem ser consideradas e contribuir mais significativamente com o aprendizado.

Os conteúdos e a sua diversificação contribuem para uma aprendizagem significativa. Seja pela matemática financeira ou pela expressão cultural, a problematização de situações contextualizadas singulariza o processo de internalização matemática de cada jovem e adulto em questão. Nesses casos, a compreensão de um conteúdo é tão significativa quanto a construção de conhecimento e o desenvolvimento individual, como no caso de mulheres adultas e presidiários que se sentiram mais empoderados de seus papéis sociais com o progressivo aprendizado matemático.

Por meio da pesquisa e leitura de diferentes artigos, textos e documentos principalmente sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA) em diferentes contextos e nacionalidades, este presente artigo busca investigar práticas e contribuições no ensino e aprendizagem matemática na EJA, bem como pontuar a importância do resgate individual e humano dos alunos neste processo. Entre diferentes abordagens sugeridas, a diversidade e a flexibilidade da pesquisa estão preservadas, mantendo um caráter crítico, investigativo e comparativo, corroborando uma mínima estruturação e definindo ao longo do trabalho o foco eas suas categorias.

A análise qualitativa de artigos e textos configurar-se-á por meio deste pesquisador como consequência desta investigação, compondo a discussão da educação matemática como instrumento transformador na formação de cidadãos jovens e adultos, principalmente baseada na sensibilidade e democratização do ensino e suas práticas, colocando o estudante jovem e adulto como protagonista de seu processo de aprendizagem e também de reivindicação deste protagonismo.

Diferentes autores e práticas diversas formam aqui uma combinação para compreender o ensino e a aprendizagem matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no cenário internacional. Diversidade esta que somada à interpretação holística dos dados instiga a investigação de propostas e teorias que proporcionam a ampliação de seus alcances educacionais, científicos e humanos. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um território muito complexo e de pouco investimento de estudos e mudanças, o que instiga ainda mais a investigação, pesquisa e descobertas neste artigo.

Neste campo não há garantias, mas o estudo e pesquisa de abordagens de diferentes caminhos a serem percorridos por educadores, alunos e instituição que situam e corroboram a diversificação

Especialmente na matemática, há uma grande dificuldade dos professores em relacionaro conteúdo com diferentes realidades em suas salas de aula. A diversidade entre os alunos e mesmo entre alunos e professores, é muitas vezes o que leva o professor a persistir em um determinado caminho de ensino estanque. Dessa maneira, abordar a teoria feminista traz aqui vigor e fôlego à pesquisa, corroborando com questões e práticas para a formação e a transformação individual, social e cultural de alunos, educadores e instituição independentemente de seu gênero. Tal teoria realça a importância do ponto de vista dos alunos e suas opiniões sobre o ensino e aprendizagem – matemáticos e de vida – para além das abordagens sugeridas e praticadas pelas instituições.

Diversidade não quer dizer divergência total de ideias. Ao contrário, supõe-se coerência em diferentes maneiras de, no caso, ensinar e aprender matemática enquanto se formam seres humanos e cidadãos. Por meio de situações de aprendizagem e desenvolvimento de conhecimento representativos dos alunos e do meio em que vivem é possível compor um estímulo à constituição, construção e desenvolvimento de si e de seu conhecimento.

É preciso, ainda, refletir sobre algumas questões a serem debatidas: Em que medida é possível garantir a aprendizagem matemática de jovens e adultos, tendo os alunos como protagonistas da própria construção ou desenvolvimento de seu conhecimento? O que os educadores matemáticos devem considerar ao longo do processo de aprendizagem (avaliação dos alunos, trocas de conhecimento, interação, desenvolvimento e aplicabilidade dos conteúdos trabalhados)? Quão importante é o letramento matemático dos alunos para seu aprendizado? Quais as divergências observadas na aprendizagem matemática em diferentes contextos sociais e culturais?

Os objetivos de investigação deste artigo serão compreendidos à medida que diferentes contextos de ensino e aprendizagem matemática na EJA são apresentados e convidados a responder os questionamentos anteriormente apontados. Não há como responder hermeticamente cada um destes. Contudo, serão identificados e analisados, propiciando compreensão de diferentes práticas e divulgação das mesmas, permitindo, ainda que com adaptações, a reprodução de situações apresentadas por outros educadores e instituições.

Apesar de o foco em saber resolver e aplicar fórmulas superar a compreensão da resolução e a partir desta ampliar seus conhecimentos, a naturalidade deste pensamento será amplamente questionada no decorrer desta pesquisa. Afinal, a educação matemática de jovens e adultos é mais significativa quanto mais sentido agrega ao seu aprendizado e possibilita aplicação social como já mencionado anteriormente e será corroborado ao longo deste artigo.

Os desafios e demandas baseados na identificação de necessidades e habilidades dos estudantes são muitos e impedem, muitas vezes, a execução de boas ideias e planejamentos. Envolvendo questões de gênero, status social e econômico, aprendizagem em isolamento social por delitos, entre outros, os contextos são analisados e resignificados por autores provenientes de diferentes contextos sociais e culturais a fim de contemplar práticas e teorias que disponibilizam maneiras diversas de garantir aprendizagem matemática na educação de jovens e adultos.

Entre pesquisas e análises, encontram-se também contextos, educadores e instituições que não desempenham necessariamente um ensino e aprendizagem matemáticos – e de outros conteúdos – positivos e de utilidade transcendente. Há educadores que não compreendem ou não querem remodelar seus métodos, mantendo as características de insapiência, conhecimento mínimo e imobilidade econômica e social dos cidadãos em questão. Há

educadores que não compreendem as necessidades de seus alunos, ou ainda mantém o ensino significativo de reprodução conteudista e estão em uma parte considerável da educação matemática de jovens e adultos. Há educadores que permitem os próprios estudantes a compartilharem suas ideias e frustrações em sala, reconhecem-nas e proporcionam interação e garantem internalização e aplicabilidade dos conteúdos. Educadores e educadoras, instituições e processos que serão diversamente abordados neste artigo.

ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NA EJA

Autores e metodologias distintos visam compreender e discutir o ensino e a aprendizagem matemática na EJA. No entanto há questões e práticas que anseiam mais ainda por mudanças e garantias de aprendizado muito mais do que situar e definir este ou aquele método ou caminho a ser percorrido. A investigação aqui proposta, portanto, é a de apresentar possibilidades e situações de aprendizagem e desenvolvimento de conhecimento, ambos representativos da diversidade os quais constituem o mundo e as pessoas e, principalmente, constituem, constroem e desenvolvem o seu conhecimento.

A compreensão leitora dos alunos, a exclusão dos alunos com dificuldade de aprendizagem, métodos avaliativos e a influência das crenças de adultos na sua retomada na aprendizagem matemática são assuntos abordados nos diversos artigos lidos sobre a Educação Matemática de jovens e adultos no mundo. Seja por meio de observação em sala de aula, análise dos resultados de avaliações matemáticas ou em entrevistas com professores e alunos, os autores buscaram discutir e compreender diferentes ações e opiniões, metodologias e procedimentos de ensino matemático e os efeitos e influências que as aprendizagens matemáticas – e outras – têm nos alunos e suas vidas.

Entre os autores pesquisados na concepção deste artigo podem ser destacados diferentes focos no estudo da Educação Matemática de Jovens e Adultos. Enquanto Avila (2012), Hassi, Hannula & Nevado (2010) e Tanko & Atweh (2012) objetivam seus estudos do ponto de vista social e do desenvolvimento de conhecimento como instrumento de pertencimento à comunidade e modificação desta, outros autores como Carvalho (2011) e Souza & Fonseca (2013) identificam-se com a influência de gênero no aprendizado e construção de conhecimento matemático.

Boistrup & Gustafsson (2014), Schneider & Fonseca (2014) e Northcote & Marshall (2016) refletem sobre as práticas envolvidas no ensino e aprendizagem na EJA, essenciais no processo de associação matemática com a realidade e com o saber que os alunos já trazem consigo. Broitman & Charlot (2014) e Fonseca & Simões (2014) também consideram o letramento como foco principal do processo de aprendizagem na EJA, enquanto Beeli- Zimmermann (2014) e Gibney (2014) destacam a importância da formação do professor e sua prática, garantindo a interação e aprendizagem do aluno.

Donvito, Otero & Fanaro (2017) desenvolvem a importância do protagonismo dos alunos, Rozal, Santo & Chaves (2015) ressaltam o trabalho com imagens matemáticas e Larsen (2015) foca a aula invertida como prática positiva no aprendizado matemático na EJA. A diversidade de abordagens entre os artigos considerados é ampla e propositalmente abordada aqui justamente para demonstrar que não há uma fórmula ou caminho únicos na Educação Matemática de Jovens e Adultos.

A baixa escolarização de adultos não é exclusividade deste ou daquele país, mas sim uma grande preocupação mundial. Seja no Brasil, ou em outros países do mundo, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um terreno escassamente estudado e muitas vezes não têm uma configuração nacional. Os adultos estão sujeitos ao ensino pensado e planejado para as crianças na fase do primário ou ensino fundamental, bem como há, muitas vezes, a manutenção de um material infantilizado tanto no ensino, como no ambiente para os adultos.

Os produtos prontos, já fabricados e com materiais sintéticos não ajudam em qualquer adaptação e desconsideram as especificidades dessa modalidade educacional (CAPUCHO, 2012). Isto impede os alunos de utilizar seus conhecimentos prévios e mesmo desenvolvê-los por si próprios. O sistema educativo e as instituições, portanto, devem também ser analisados e responsabilizados pelos problemas de aprendizagem propagados e as condições propostas aos jovens e adultos, não somente os professores e educadores individualmente (AVILA, 2012).

A transformação social e educacional de um país é única e não pode ser comparada com os demais. Desse modo, antes mesmo de analisar ensino e aprendizagem matemáticos, faz-se necessário um breve resgate histórico da constituição das escolas para jovens e adultos, principalmente no que diz respeito à EJA latino-americana. Mais especificamente, serão consideradas a constituição das escolas para jovens e adultos mexicanas, argentinas, chilenas e brasileiras.

Ainda que a formação dos estados latino-americanos tenha ocorrido singularmente, características políticas e sociais semelhantes constituíram cada nação deste continente. No México, modelos escolares para adultos são pré-existentes à Independência Mexicana (1810). Com o tempo, o peso do contexto institucional influenciou a constituição dos modelos básicos de ensino para adultos neste país, satisfazendo as necessidades da população sob o vai e vem cultural, ideológico e político característicos da história mexicana em nome do desenvolvimento nacional (AVILA, 2012).

Na Argentina, por sua vez, é obrigatório o estudo secundário desde 2006 – lei N 26.206 –, o que aumentou consideravelmente a demanda pela educação secundária por parte de grupos sociais com idade a recorrer

à Escuela Secundaria de Adultos (ESA) – equivalente argentino à EJA no Brasil (DONVITO, OTERO & FANARO, 2017). Contudo, não há uma configuração unificada nacionalmente e o Ministério da Educação argentino apenas recomenda que os adultos recuperem o sentido de uma aprendizagem para a vida, sem definir claramente como ou o que fazer para tanto. Isto reflete na quantidade e diversidade de regulamentações nacionais e jurisdicionais na educação de jovens e adultos em território argentino (DONVITO, OTERO & FANARO, 2017).

As características mexicanas e argentinas da educação de jovens e adultos são muito semelhantes às brasileiras, conservando muitas qualidades de quando se constituíram sem adaptação de estudos, demandas ou horários. As primárias noturnas são o modelo mexicano mais antigo dedicado à educação de adultos e seus docentes, assim como os brasileiros na EJA, se formaram como professores primários ou licenciados, sem qualquer preparação especial para trabalhar com ensino de adultos (ÁVILA, 2012).

A organização das nocturnas mexicanas segue a das escolas primárias: às segundas- feiras, por exemplo, juram a bandeira e cantam o hino nacional. Os docentes afirmam que esta rotina ajuda os alunos a serem menos "difíceis", já que aprendem a falar e dirigir-se às pessoas (AVILA, 2012).

Como no Brasil, livros, textos e materiais são de responsabilidade do governo, sendo os mesmos materiais da escola primária e nem alunos, nem professores questionam este fato diretamente.

Percebe-se que a EJA, portanto, nem sempre tem um projeto político pedagógico no qual explicita a proposição de experiências significativas de leitura e escrita, contemplando práticas de letramento e numeramento escolares, aos estudantes jovens e adultos. A heterogeneidade dos estudantes desta modalidade exige uma reconfiguração do currículo geral, mais especificamente o da matemática, bem como a reconfiguração do projeto político pedagógico (PPP) da instituição. A conformidade expressa no comportamento e nas falas dos estudantes e dos educadores evidencia o interesse e o foco na obtenção do diploma, desconsiderando o aprendizado e seu aprofundamento. Vezes por influência da postura institucional, ou mesmo pela complexidade dos estudos a eles apresentada. Eles evidenciam o despreparo para o mercado de trabalho que demanda mais comprometimento de cada um e atualização constante. Isto limita as opções e possibilidades em progredir econômica e socialmente (DONVITO, OTERO & FANARO, 2017).

Em contraste com o olhar latino-americano anteriormente caracterizado, há bons exemplos a serem encontrados em outras partes do globo como o rápido desenvolvimento e o excelente status educacional alcançado internacionalmente pela Finlândia. Porém, apesar da transformação econômica e social e investimentos na educação de sua população, o governo finlandês percebeu que os adultos não se encontravam no mesmo bom nível educacional que os mais jovens, preocupando-se em adotar novas medidas para ensino de adultos no país (HASSI, HANNULA & NEVADO, 2010).

O governo finlandês considerou o desenvolvimento educacional de seus adultos também como cobrança política e econômica mundial, principalmente no que diz respeito ao empoderamento político e social das minorias. Ainda que com um enfoque na aprendizagem matemática de dois setores específicos de educação de adultos – uma escola pública e o sistema prisional finlandês –, compreende-se a importância da educação de adultos como a garantia de um desenvolvimento social e a manutenção de uma sociedade democrática e acessível (HASSI, HANNULA & NEVADO, 2010).

Sob outra perspectiva, mas também preocupados com a educação de seus adultos, o ensino de matemática em escolas na Austrália vem sendo criticado pela irrelevância dos conteúdos estudados e a pouca relação destes com a vida real – rotina – dos alunos. Assim, fez- se necessária a investigação de um determinado tema para que o currículo, caso necessário, fosse reconstruído (NORTHCOTE & MARSHALL, 2016). Em ambas as situações comentadas, evidencia-se na prática a importância do projeto político pedagógico da instituição e do investimento na educação de adultos.

A elaboração de medidas nacionais para reformar o ensino de seus adultos (Finlândia) e a realização de uma pesquisa matemática diária para repensar o seu ensino matemático (Austrália) são duas perspectivas que complementam o caldeirão de possibilidades do Ensino de Jovens e Adultos. Somadas à perspectiva didática do ensino matemático por meio de práticas institucionais em uma escola noturna (México) e ao questionamento da utilidade da matemática escolar e seu ensino na ESA (Argentina) resultam na necessidade e importância em discutir o ponto de vista institucional e dos alunos e seus saberes matemáticos.

No ideal matemático, o objeto só existe como resultado de um conjunto construído de relações e o aluno constitui-se no processo de ensino e aprendizagem. Assim, é possível identificar ambiguidade e dificuldade fundamentais do ensino matemático: o aluno é ao mesmo tempo a possibilidade e o seu objetivo final (BROITMAN & CHARLOT, 2014). As razões dos adultos para retomar os estudos variam. Às vezes, eles "somente" querem irà escola, ser alunos e reparar o fato de não o terem sido quando mais novos. Es-

tes não foram incentivados e ainda pensam nas possibilidades que perderam. Outras vezes, afirmam que o que mais gostam é a matemática. A mobilização individual de ir à escola se desconecta de um possível papel assistencialista da escola e amplia a consideração para outras possíveis trajetórias. Alguns jovens mudaram-se do campo para a vida urbana para estudar, pois trabalhavam muito e não tinham tempo de estudar nem pensar em estudos. Outros saíram de situações socioeconômicas muito ruins e migraram entre estados. Eles creem precisar de tudo que a escola pode ensinar para viver. A escola abre portas para ser 'conhecedor', alguém que estudou. Enfrentam ainda novas exigências na mudança de mundos (rural para urbano ou mesmo a reintrodução social de um detento) (BROITMAN & CHARLOT, 2014).

Os alunos de EJA são pessoas que optaram estudar e por isso encontram-se mais mobilizados no processo de aprendizagem. Não necessariamente estão motivados, pois podem encontrar bastante dificuldade na compreensão em um estudo mais formal. Ainda que suas histórias de vida lhes permitam desenvolver e construir recursos matemáticos variados e uma perspectiva matemática, estes jovens e adultos vêm de trajetórias escolares irregulares de assistência interrompida ou abandono da escola, principalmente devido à necessidade de prematura de trabalhar. No entanto, já construíram recursos próprios para resolver situações diárias, inclusive matemáticas, envolvendo números, medidas e operações (BROITMAN & CHARLOT, 2014).

As preocupações institucionais mexicanas historicamente foram "acercar las letras a los ignorantes" e "preparar para las cuestiones prácticas y del trabajo" (AVILA, 2012) e desde então revezaram na prevalência de uma sobre a outra. Se no século XX, estabeleceram-se as escolas nocturnas – ou para trabalhadores –, neste século elas seguem como opção atual para os moradores da Cidade do México e não são o padrão nacional de ensino para adultos, agora sob responsabilidade do Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA).

Jovens e adultos brasileiros e argentinos não estão muito longe desta realidade. Há uma grande distância separando a Educação Matemática na ESA de seu objetivo em compreender uma aprendizagem para a vida. Assim como é observada uma contraposição entre os estudantes que aspiram avançar os estudos, considerando a matemática na ESA de um nível baixo de aprendizagem, e os demais, que pouco utilizam esse saber matemático em suas vidas eo consideram avançado demais. Em comum, a insatisfação (DONVITO, OTERO & FANARO, 2017).

Uma vez que o patrimônio humano é constituído pela interpretação do mundo e por ações e interações, sentimentos e pensamentos, a relação com as matemáticas escolares é apenas uma das várias relações com "el aprender". Compreender as especificidades e singularidades daqueles a quem ensina é um grande desafio para todo educador, bem como resignificar os saberes utilizando outras formas de existência e linguagem que não a sua (BROITMAN & CHARLOT, 2014).

Caminhos e fins seguem a singularidade dos alunos. Nem todos que compõem a sala de aula da EJA são adultos. Principalmente nas periferias urbanas brasileiras, percebe-se uma grande evasão de adolescentes do ensino regular para a EJA. A diferenciação entre o ensino matemático para adolescentes e para adultos é uma necessidade apresentada pelos estudantes e comprovada pelas vivências dos professores. Os interesses de cada um destes grupos são claramente diferentes e, por vezes, divergentes. Os mais velhos têm mais limitações – a memória não é a mesma, é custoso – e é preciso mais paciência dos professores (DONVITO, OTERO & FANARO, 2017) e obviamente dos colegas mais novos.

A relação entre o saber matemático e os conhecimentos aritméticos de alunos adultos que iniciam ou retomam os estudos primários proporciona diferentes mobilizações dos educadores quanto à abordagem e à prática matemática nas salas de EJA (BROITMAN & CHARLOT, 2014). Procedimentos e estratégias distintas, bem como valores diversos subsidiam a variedade de estratégias a serem adotadas de acordo com a avaliação da situação e o que esta exige para alcançar seus resultados. Independentemente da cultura ou da nacionalidade, uma proposta didática que se valesse de situações e práticas não conhecidas pelos estudantes poderia inibir sua participação, resultando em falas como "Não faço ideia" (SOUZA & FONSECA, 2013).

Não há saber sem uma relação com o saber. E esta relação está marcada também pela compreensão de mundo e de si mesmos que os alunos têm. É uma lógica diferente da que rege o universo matemático escolar tradicional e, ao mesmo tempo, representa pontos de apoio e obstáculos na volta à sala de aula (BROITMAN & CHARLOT, 2014). Aprender não somente envolve construção ou aquisição de conhecimento, mas também trocas. Retomar os estudos e resignificar a aprendizagem é complexo, assim como estabelecer novas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo. É muito mais difícil, de acordo com diferentes pesquisadores, o adulto abrir-se e se propor a rever conceitos. Têm vivências e experiências já consolidadas a serem consideradas.

"Tô acordada, tô pensando. Tô dormindo, tô sonhando..." diz uma catadora argentina. O sonho destas catadoras da EJA

é muito diferente do sonho cartesiano, pois elas fazem da falta, condição. Contrariam a lógica cartesiana e aumentam o resultado quando dividem (SOUZA & FONSECA, 2013). Apesar disso, o silenciamento das muitas práticas matemáticas a cada aula não impede motivações e reorganizações matemáticas diárias. Ensinar apenas um conjunto de critérios e procedimentos matemáticos alheio às suas práticas e vida mantém e legitima hierarquias e desigualdades, favorecimentos e opressões diversas apontam Souza & Fonseca (2013).

Na ESA, os professores não recuperam os conhecimentos que já têm esses alunos e estes não estão mais acostumados a fazer lições e tarefas intensificando suas dificuldades. A aula acontece assim: o professor explica uma técnica e logo os alunos a reproduzem. Para aprender uma nova técnica não basta estar em contato. O desagrado aumenta com as contas grandes, somente para treinar. O problema em si não é a repetição, algumas vezes necessária para o domínio da técnica e dela ir para outras possibilidades. O descontento é com a metodologia – definição-explicação- exercícios – e a forma com que são tratados, afinal são adultos e têm limitações (DONVITO, OTERO & FANARO, 2017).

Tal abordagem não se justifica no julgamento de ausência de competências para a aprendizagem. Pois isso remeteria à noção de conhecimento evolutivo, evocando a 'reiniciação' de um adulto pouco escolarizado (SCHNEIDER & FONSECA, 2014), corroborando a ideia de que tal metodologia não pode ser mudada e fazendo com que esses alunos assumam a responsabilidade do fracasso e do ensino da matemática ser assim. Ao contrário, o caráter

Emancipatório conferido à EJA está sujeito à concepção de trabalho que a gestão e os educadores têm e assim definem as consequências pedagógicas de suas escolhas.

Convocar experiências prévias em abordagens de um conhecimento a ser apresentado aos alunos é parte de uma estratégia didática adotada pelos educadores e geralmente é dirigida a um adulto que tenha um sentimento de pertencimento à situação proposta e pela necessidade do mesmo de um apoio pedagógico. Evitando, portanto, falas e pensamentos categóricos, ou até expressões duras como "¡Burros! nos cuesta", severamente se auto desvalorizando e questionando suas capacidades e habilidades (DONVITO, OTERO & FANARO, 2017).

Para os adultos que sofreram limitações diversas nos estudos, aprender matemática é mais do que instrumentalizar-se, é mudar o seu mundo, as relações com os outros e transformar a si mesmos (BROITMAN & CHARLOT, 2014). Nada fácil de conseguir, além de ter que compreender que os processos cognitivos se dão de diferentes maneiras, inclusive culturalmente, não apenas residem em estruturas lógicas. Esse pensamento traz à tona modelos cartesianos que fundamentam a Matemática escolar e outras práticas de numeramento do ensino adulto (SCHNEIDER & FONSECA, 2014).

A ESA, como já observado, está longe de oferecer conhecimentos úteis à vida dos cidadãos que nela estão ou que a ela procuram. Ainda assim, os estudantes assumem características ao ensino e aprendizagem da matemática na ESA que levantam discussões mais elevadas e promovem o repensar ou resignificar de todo o ensino e metodologia empregados neste sistema de ensino argentino (DONVITO, OTERO & FANARO, 2017). Se há evidências da capacidade de alcançar pensamentos matemáticos e respostas à aprendizagem derivados de pensamentos conceituais e procedimentais provenientes de situações mais reais a cada indivíduo, quanto mais experiências relacionadas à área, melhor os indivíduos transitam entre o "mundo real" e o "mundo matemático", como afirmaram Boistrup e Gustafsson (2014).

A fim de evitar a fragilidade das práticas e finalidades das atividades que proporcionem conhecimentos escolares e cotidianos, cabe aos educadores da EJA compreender a dinâmica das aulas e prever o enfrentamento de múltiplas atividades que reportem a situações irreais, ressaltam Fonseca & Simões (2014). A revisão da estratégia política e pedagógica do ensino matemático corrobora essa atenção dos docentes, incorporando traços socioculturais diversos na compreensão matemática do mundo, sem sobrepor matemática acadêmica à matemática popular e vice-versa.

A importância em relacionar as realidades vividas e trazidas pelos alunos com o ensino significativo da matemática é destacada por Fonseca & Simões (2014) como práticas de numeramento envolvendo ideias, critérios e representações matemáticas além dos conteúdos e situações habituais da sala de aula regular. Os conhecimentos matemáticos dão suporte à grande parte das relações sociais que se estabelecem na sociedade e nas comunidades, tão apegadas aos argumentos quantitativos quanto à expressão escrita – respectivamente a linguagem matemática e a alfabetização.

A complexidade matemática relacionada ao desenvolvimento do currículo escolar na fala – e na aula – de diversos educadores carrega a dificuldade em valorizar experiências individuais por meio dos conteúdos e expressa claramente a impossibilidade em relacionar determinados conteúdos escolares à vida cotidiana dos adultos trabalhadores de EJA que se relacionaria apenas com conteúdos mais elementares ou de menor exigência de abstração ou complexidade

(SCHNEIDER & FONSECA, 2014).

Nesse sentido, faz-se necessário observar os processos de apropriação de práticas de le- tramento e numeramento que refletem sobre os conhecimentos, os valores e as habilidades envolvidas na configuração das práticas de leitura e de escrita vivenciadas por jovens e adultos pouco escolarizados, bem como na construção do pensamento e das práticas matemáticas. Freire (2002) e Capucho (2012) destacam a dificuldade dos estudantes de EJA de sentirem-se pertencentes a esse local de aprendizado e à necessidade de serem contemplados em suas necessidades e expectativas, ainda que minimamente. Estes jovens e adultos são sujeitos, ainda que em processo de alfabetização, que já têm constituídos modos de se relacionar com as de- mandas sociais de leitura, escrita e matemática – quantificação, mensuração, ordenação, organização, orientação no espaço. Saberes estes aprendidos nas diversas instâncias da vivência cultural e social em que se inserem (FONSECA & SIMÕES, 2014).

Perrenoud (2001), por sua vez, complementa este discurso ressaltando a importância do educador no cuidado com a distância cultural e social estabelecida entre ele e o aluno em sala de aula para que esta não afete negativamente o aprendizado e interação. Afinal, a EJA é tratada majoritariamente de maneira genérica e precária no contexto escolar e social internacionalmente, delineando um papel relativamente utilitário inerente ao ensino da escola secundária de adultos. Isto auxilia resoluções de certas necessidades, mas distancia-se da construção de um aprendizado e um currículo matemático amplo que corresponda tanto à formação de futuros engenheiros, médico e matemáticos, como também dos demais cidadãos com outros interesses e perspectivas.

Além das quatro operações básicas – somar, subtrair, multiplicar e dividir – a porcentagem aparece como conteúdo significante juntamente com o uso da calculadora, que apesar de colocado como algo corriqueiro do cotidiano, agora todos aprendem (DONVITO, OTERO & FANARO, 2017). A ideia de que os alunos de EJA relacionem o conteúdo matemático com os seus afazeres e rotina é retomada aqui pela importância que seu papel social adquireem seus estudos. O estudo de fração é um grande exemplo em que os alunos usam também o dia a dia: comprar um quarto de frios, interpretar uma receita na quantidade de um determinado ingrediente ou mesmo ao escolher sua rota até o trabalho, estabelecendo a mais curta ou a mais rápida.

Autores, educadores e pesquisadores escrevem sobre os valores e a educação, sua importância e relevância ao desenvolvimento de conhecimento, mas poucos atrelam o sentido prático de tudo isso. Freire, Dewey e Makarenko estão entre os autores, de diferentes décadas, que o fizeram com amplitude e simplicidade, observando sempre o aprendizado e sua ampliação e resignificação na interação social dos que aprendiam. Assim como os finlandeses e australianos buscam refazer seu sistema de ensino aos adultos. A troca e o retorno do aprendizado à prática social têm a capacidade de concomitantemente educar e transformar o indivíduo e seu entorno. Principalmente na EJA e dela espalhando-se à comunidade.

Há complexidade no ensino e aprendizagem matemáticos e os educadores têm ignorado expectativas e anseios de seus alunos, formulando um ambiente de ensino com dificuldade e pouca troca ou até insignificante desenvolvimento fora dali (CAPUCHO, 2012). Mais especificamente, o conteúdo matemático e seu aprendizado, além de conhecimentos técnicos, trazem a evolução e as possibilidades de transformação e construção. Ferramentas que se bem empregadas e disseminadas, gera ampla e democraticamente o desenvolvimento de suas ideias e no percurso de seus caminhos. Basta revisitar estudiosos gregos, indianos e romanos para perceber a importância prática e diária que a matemática trouxe à comunidade e sua evolução.

Compreender os padrões de ensino e acesso ao conhecimento faz-se importante à medida que a aprendizagem dialoga com o espaço e com a possibilidade de mudança e transformação pessoal e do seu entorno. A temática social incorporada às questões de aprendizagem e as situações de exclusão social aparecem também relacionadas ao saber matemático. Mulheres muçulmanas2 no Oriente Médio buscaram desenvolver o seu aprendizado matemático aliado à Justiça Social e obtiveram avanços de aprendizagem além do esperado (TANKO & ATWEH, 2012). O interesse despertado pelo seu entorno e pela sua capacidade de aprendizagem elevou o nível da atividade e aguçou o interesse, resultando na expansão de sua aprendizagem.

Os autores resgatam pensamentos pedagógicos brasileiros freire anos afirmando que o importante do conhecimento matemático é usá-lo para ler o mundo, escrever o mundo e transformá- lo. Tanko & Atweh (2012) abordam neste mesmo artigo um exemplo de como a matemática auxiliou um grupo a não ter sua escola fechada. Mais afundo, os pesquisadores discutem os desafios de ensinar matemática associada à justiça social. Desafios estes que se estendem à leitura dos problemas sociais e à aplicação dos conhecimentos matemáticos por parte dos professores e também dos alunos.

Retomando a aprendizagem matemática do grupo de mulheres muçulmanas, o estudo focou em três módulos matemáticos – porcentagem, cálculo de tempo e gráfi-

cos – dos oito definidos pelas Universidades dos Emirados Árabes Unidos para o ensino matemático em EJA. Esses módulos foram escolhidos justamente por apresentarem grandes desafios de aprendizagem com metodologias tradicionais e também serem úteis para lidar com demandas da vida diária. Em cada um dos módulos, os grupos pensaram em abordar projetos relacionados à justiça social, definindo três projetos: tempo de viagem, aspirações de carreira e estacionamento.

No decorrer dos projetos percebeu-se a importância de balancear aos estudos e práticas matemáticas e o estudo e solução dos problemas sociais, visto que inicialmente a investigação dos dados sociais era mais preponderante. No caso do projeto relacionado a um estacionamento, as alunas excederam as expectativas e as necessidades de estudo para realizar o projeto, obtendo, por si mesmas, cálculos e fórmulas de módulos matemáticos mais avançados (TANKO & ATWEH, 2012). O levantamento das necessidades da comunidade e busca por uma solução propiciou o avanço dos estudos destas mulheres, alcançando um empoderamento pessoal e social nas suas conquistas assim como em setores específicos de outra comunidade europeia: mulheres e presidiários finlandeses.

As conquistas por meio do desenvolvimento do aprendizado de matemática básica contrariam o papel social pré-estabelecido a estes dois grupos sociais finlandeses. O discurso de competitividade e eficiência característico do desenvolvimento econômico na década de 1990 influenciou o investimento na educação de adultos no país nórdico sempre considerando a coesão social, a democracia e o bem-estar da população (Hassi, Hannula e Nevado, 2010), mas não sobrepõem o esforço individual destes cidadãos e seu desenvolvimento educacional esocial. A situação política e cultural para as mulheres muçulmanas dos Emirados Árabes se assemelha e se difere concomitantemente aos dois grupos sociais finlandeses mencionados, traduzindo o espírito transformador do conhecimento e o potencial do investimento social que pode ser fornecido tanto por um governo, como pela própria comunidade.

Discursos e ações que naturalizam as diferenças silenciam a competência matemática dos alunos, como em uma sala de aula onde catadoras buscam aprender e ampliar seus conhecimentos matemáticos. As professoras afirmam, segundo Souza & Fonseca (2013), que os homens são melhores em matemática e ainda pedem para um dos alunos – homem – não dar as respostas enquanto os demais pensam. Insegurança e submissão são consequências naturais dessas práticas de censura e falta de reconhecimento e incentivo. Elas ilustram o oposto do que ocorreu com os grupos mencionados anteriormente, ignorando a potencialidade e singularidade dos alunos e sua identidade.

Desenvolver práticas que contemplem as necessidades individuais e locais proporciona o desenvolvimento para além de sua comunidade, possibilitando a resignificação e ampliação de ideias e instituições construídas e mantidas em uma determinada sociedade e fruto de uma determinada cultura.

Assim, muitas vezes, os saberes seguem marginalmente enquanto a contribuição à interação dessas pessoas com seu entorno permeia vivências e experimentações matemáticas diárias e participando delas sem serem enganadas, reconhecendo seu trabalho e suas conquistas (AVILA, 2012).

Para além da matemática, o mais importante nas primárias noturnas mexicanas é que os alunos se sintam bem, com boa autoestima e que melhorem sua relação social e familiar. “La autoestima como meta y la convivencia como acción” afirma Avila (2012), que reconhece estas palavras como um projeto social das primárias noturnas. Estas estão focadas mais em ajudar do que proporcionar a construção do conhecimento dos adultos. A matemática se reduz perigosamente ao aprendizado de símbolos e procedimentos, sem qualquer explicação ou justificativa do para que ou porque são utilizados. O pensamento matemático torna-se automático e deixa de fazer sentido, perdendo o processo de especialização, generalização, conjecturas e justificativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diferentes situações e motivos levam jovens e adultos à EJA, no entanto, a relação com os estudos e conteúdos de aprendizagem está de alguma maneira comprometida. Faz-se necessário, portanto, repensar metodologias e recursos de ensino para motivar e transformar a relação destes com a sua formação. Pensando nos jovens e adultos que frequentam e compõemessas aulas, há uma diversidade de desafios e possibilidades que podem ser trabalhados com ações e mediações para promover a interação e garantir a aprendizagem de todos.

Excluídos social e territorialmente jovens e adultos na EJA buscam reforçar sua aprendizagem matemática – foco deste artigo – e, algumas vezes, acabam desenvolvendo-se em diferentes áreas, principalmente alcançando novos questionamentos na construção de seu conhecimento e identificando seu pertencimento àquele território – geográfico e do saber. Outras vezes, descontentam-se com as complexidades e excessos de atividades e cobranças. Repensam seu papel social e suas concepções de comunidade e individualidade, reformulando ações, conceitos e interações. Impedem a reprodu-

ção de comportamentos excludentes e reconstroem e resignificam suas interações e concepções.

A postura dos alunos de EJA pode variar entre a ânsia em aprender e a ausência de postura crítica. O conformismo com o ensino tradicional e a "fazeção" de atividades muitas vezes sobrepõe- se à discussão, as trocas e a consideração de conhecimentos prévios. Não apenas de estudantes, mas também de educadores e instituições. Todos esses atores educacionais identificam e caracterizam abordagens, perspectivas e interesses políticos, econômicos, sociais e educacionais. Os autores e pesquisadores considerados neste artigo propõem discussões e abordagens matemáticas a partir de necessidades pessoais e competências profissionais, bem como o interesse matemático a partir de demandas sociais ou derivado da matemática escolar.

Alguns indivíduos são capazes de desenvolverem melhor a partir de seus conhecimentos e práticas colaborativas, enquanto outros têm forte influência dos educadores no seu comportamento e o aprendizado não pode 'demandar demais'. Por outro lado, nenhum dos autores lidos e pesquisados questiona diretamente uma metodologia. Eles basicamente relacionam a complexidade das noções matemáticas dos indivíduos à matemática como instrumento. O espaço, o gênero, a faixa etária, o letramento e numeramento de cada estudante são considerados. Não exclusivamente. Seja por meio da observação de desenhos, pela perspectiva de justiça social ou a adequação dos interesses dos alunos ao ensino

matemático, os autores sugerem que todos os alunos conseguem definir noções matemáticas complexas quando protagonizando seu aprendizado.

Os principais contributos deste estudo estão na garantia de explorar a diversidade em sala de aula não apenas de seus alunos, mas também do entorno da comunidade em que se localiza a instituição de ensino. Independentemente da cultura local ou da metodologia utilizada, o desenvolvimento do conhecimento dos alunos se deu conforme estes se conectavam com o conteúdo em questão e percebiam possibilidades de aplicá-los social e individualmente no seu dia a dia. Despertado o interesse dos alunos, mais envolvimento e desenvolvimento de diferentes habilidades.

O gênero e a classe social não foram imperativos no estudo, mas ainda assim são pontos de destaque em diferentes realidades de ensino e aprendizagem no mundo. As oportunidades aserem oferecidas aos alunos de Educação de Jovens e Adultos não são equitativas, ainda que almejadas e estruturadas em algumas sociedades e teorias. Por isso, é essencial conceder à comunidade de investigadores da área Matemática possibilidades de repensar práticas e metodologias do ensino e aprendizagem matemáticos na Educação de Jovens e Adultos eevidenciar a importância individual, cultural, social e política que estes estudos e interações adquirem na vida destes alunos.

Desenvolver seus estudos, não garante que consigam aplicá-los em suas atividades futuras e em suas próprias comunidades. A temática social incorporada em questões de aprendizagem e situações de exclusão social ganha ênfase em situações diversas e de qualquer cultura, independentemente de nacionalidade ou religião. Ainda assim, todas estão relacionadas com o ensino e aprendizagem na EJA. E os avanços de aprendizagem vão além do esperado quando a motivação e o foco do grupo ou aluno envolve seu entorno e a percepção daampliação de suas habilidades.

Continuar a investigação e ampliar a divulgação das diferentes práticas de EJA e suas consequências para os envolvidos e seu entorno auxilia pesquisadores, educadores einstituições a repensarem e resignificarem suas concepções e escolhas educacionais. Mais além, implica em potencializar ações e pensamentos de indivíduos e sua comunidade que possam alcançar significativas conquistas e atuações como na reconstrução e revalidação de políticas públicas além da construção e ampliação de conhecimento individual aplicadas às conquistas e transformações sociais e econômicas.

REFERÊNCIAS

Ávila, A. (2012) Estudiar matemáticas en una primaria nocturna. Logos y praxis en un proyecto con orientación social. Educación Matemática, vol. 24, núm. 2, agosto de 2012.

Beeli-Zimmermann, S. (2014) Beyond questionnaires – Exploring adult education teachers' mathematical beliefs with pictures and interviews. Adults Learning Mathematics: An International Journal, 9(2), 35-53.

Boistrup, L.B.; Gustafsson, L. (2014) Mathematics containing activities in adults' workplace competences. Adults' mathematics/Vuxnas lärande: Working papers, 5.

Broitman, C.; Charlot, B. (2014) La relación con el saber. Un estudio con adultos que inician la escolaridad. Educación Matemática, vol. 26, núm. 3, diciembre de 2014.

Capucho, V. (2012) Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania. São Paulo: Cortez.

Carvalho, D. (2011) Letramento matemático en las etapas infantil y adulta de alumnas de programas de educación para jóvenes y adultos. Praxis & Saber - Vol. 2.

Núm. 3 - Primer Semestre 2011 - Pág. 13 – 26.

Donvito, A.; Otero, M.R.; Fanaro, M. A. (2017) La utilidad de la matemática y su enseñanza en la escuela secundaria de adultos: el punto de vista de los estudiantes. Pontíficia Universidad Católica de Valparaíso. Perspectiva Educacional. Formación de Profesores. Octubre 2017, Vol 56(3), pp. 98-123.

Fonseca, M.C.F.R.; Simões, F.M. (2014) Apropriação de práticas de numeramento na EJA: valores e discursos em disputa. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 517-532, abr./jun. 2014. http://dx.doi.org/10.1590/S1517- 97022014061400

Freire, P. (2002) Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

. (1994) Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freitas, A.V.; Pires, C.M.C. (2015) Estado da Arte em educação matemática na EJA: percursos de uma investigação. Ciência e Educação, Bauru, v. 21, n. 3, p. 637-654, 2015. http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320150030008

Gibney, J. (2014). Provoking mathematical thinking: Experiences of doing realistic mathematics tasks with adult numeracy teachers. Adults Learning Mathematics: An International Journal, Volume 9(2), pp. 97-115.

Hassi, M.L.; Hannula, A.; Nevado, L.S. (2010) Basic Mathematical Skills and Empowerment: Challenges and Opportunities in Finnish Adult Education. Adults Learning Mathematics: An International Journal, Volume 5(1), pp. 6 – 22.

Larsen, J. (2015) Adult Students' Experiences of a Flipped Mathematics Classroom. Adults Learning Mathematics: An International Journal, 10(1), 50-67.

Makarenko, A.S. (1980) Poemas pedagógicos. Lisboa: Livros Horizonte.

Northcote, M.; Marshall, L. (2016) What Mathematics Calculations do Adults do in their Everyday Lives?: Part 1 of a Report on the Everyday Mathematics Project. Australian Primary Mathematics Classroom, 21(2), 8-17.

Perrenoud, P. (2001) A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed.

Rozal, E.F.; Santo, A.O.E.S.; Chaves, I.A. (2015) O que se aprende com imagens matemáticas? Uma experiência na Educação de Jovens e Adultos. BoEM, Joinville, v.3. n.5, p. 33-50, ago./dez. 2015

Schneider, S.M.; Fonseca, M.C.F.R. (2014) Práticas Laborais nas Salas de Aula de Matemática da EJA: perspectivas e tensões nas concepções de aprendizagem. Bolema, Rio Claro (SP), v. 28, n. 50, p. 1287-1302, dez. 2014. http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v28n50a14

Solar, C. An Inclusive Pedagogy in Mathematics Education. In: Educational Studies in Mathematics, Vol. 28, No. 3, Mathematics and Gender (Apr.,1995), pp. 311-333. Springer. https://www.jstor.org/stable/3482754

Souza, M.C.R.F.; Fonseca, M.C.F.R. (2013) Territórios da casa, matemática e relações de gênero na EJA. Cadernos dePesquisa v.43 n.148 p.256-279 jan./abr. 2013

Tanko, M.G.; Atweh, B. (2012) Developing Mathematical Knowledge through Social Justice Pedagogy with Young Adult Arab Women. In J. Dindyal, L. P. Cheng & S. F. Ng (Eds.), Mathematics education: Expanding horizons

(Proceedings of the 35th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia). Singapore:

MERGA.

ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E SEUS BENEFÍCIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

THAÍS SANTOS DE ARAÚJO

Resumo

O relatório tem como finalidade trazer reflexões sobre a contação de histórias e seus benefícios para o desenvolvimento na educação infantil, tendo em vista que a linguagem oral é uma das mais antigas formas de comunicação existentes, sendo fator principal nas diferentes culturas e na construção do pensamento crítico da criança.

Este trabalho tem por objetivo mostrar a relevante importância da contação de história na rotina diária da criança, mostrando como esse momento é rico, permitindo a troca de conhecimento, o trabalho da imaginação, a construção da criatividade e uma aprendizagem significativa.

Proporcionar esse momento de contação de história é de extrema importância na educação infantil, pois permite o desenvolvimento cognitivo e social e melhorando a capacidade de comunicação.

Palavras-chave: Contação, leitura, história e organização.

ABSTRACT

The report aims to bring reflections on story telling and its benefits for development in early childhood education, considering that oral language is one of the oldest existing forms of communication, being a main factor in different cultures and in the construction of thought. critical of the child.

This work aims to show the relevant importance of storytelling in a child's daily routine, showing how rich this moment is, allowing the exchange of knowledge, the work of imagination, the construction of creativity and meaningful learning.

Providing this moment of storytelling is extremely important in early childhood education, as it allows for cognitive and social development and improves communication skills.

Keywords: Telling, reading, history and organizatio

1. INTRODUÇÃO

A educação tem seus princípios e metas fundamentados no pleno desenvolvimento, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, ao longo da vida.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n° 9394/96 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A respeito da Educação Básica, determina no Art. 22° "A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores".

As crianças possuem seus conhecimentos prévios, valores e crenças, nesse sentido cabe ao educador mediar situações de aprendizagens considerando essas particularidades, para torná-las significativas. Este artigo visa discorrer sobre a importância da contação de história durante o percurso na Educação Infantil, como ferramenta para a construção de uma educação mais participativa e efetiva. Não se objetiva encerrar o assunto, pelo contrário, estimular mais pesquisas nesse campo.

2. a importância da contação de história

A Contação de história faz parte da rotina nas escolas, principalmente, contribuindo para o desenvolvimento das crianças nessa fase.

> [...] inserção de histórias no ciclo de alfabetização é uma estratégia que traz muitos benefícios ao aprendizado dos educandos, pois desenvolve [...] o hábito e interesse pela literatura, podendo se tornar um facilitador quando se trata do aprimoramento do código linguístico por parte da criança (SANTHIAGO, 2018, p. 60).

Para Sousa e Straub (2014, p. 123), "[...] a leitura de histórias para criança é fundamental para que a mesma possa apropriar-se de um imaginário social, enriquecer seu vocabulário, e aprimorar suas formas de interpretação", além da presença dos livros e literaturas no cotidiano dessas crianças, tornando-se um hábito e contribuindo também na resolução de conflitos do cotidiano, uma vez que as histórias aproximam a realidade.

A arte da contação de histórias da literatura infantil, conforme Coelho (2001), "tem início a partir do século XVIII, quando a criança passa a ser considerada como um ser diferenciado de um adulto" (antes era considerada um ser igual ao adulto). As histórias promovem a união, distração e despertam a imaginação dos seres humanos, além de proporcionar trocas de experiências entre crianças e adultos.

Durante a realização da leitura para as crianças, diferentes modos de expressão são estimulados, o que facilita as interações

e até o entendimento das próprias emoções. Junto a isso, a atividade ajuda a reinventar o espaço da sala de aula, tornando-o mais divertido e atrativo aos sentidos.

O momento de leitura acontece hoje não só no ambiente escolar, mas vem migrando para vários ambientes, como o familiar e nos teatros, proporcionando experiências significativas, como observamos nesse trecho:

"[...] como é importante para formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor, e ser e ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo[...] ouvir histórias é um acontecimento muito prazeroso que provoca o interesse das pessoas em todas as idades. (ABRAMOVICH,1997, p. 16).

A contação de história proporciona:

Transmissão cultural;

Associação de experiências;

Incentivo à leitura;

Utilização de diferentes linguagens;

Estímulo à expressão.

Segundo Abramovich:

Ler histórias para crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelos personagens, com a ideia do conto ou com jeito de escrever do autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento... É através da história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É aprender História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo). (ABRAMOVICH, 1997, p.17). (adaptado)

Podemos dizer que a contação de história é uma forma lúdica de transmissão de conhecimentos e uma ferramenta de ampliação à imaginação. Favorece o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e físico das crianças, se tornando um pilar importante na educação.

3. Organização e preparação para a contação de história

É muito importante nos organizarmos e nos prepararmos para a contação de histórias, para proporcionarmos um momento prazeroso não só para a aprendizagem como também para a socialização com e entre as crianças.

Segundo Lima (2001, p.16): "o espaço é muito importante para a criança pequena, pois muitas, das aprendizagens que ela realizará em seus primeiros anos de vida estão ligadas aos espaços disponíveis e/ou acessíveis a ela".

Segundo o Guia de contação de histórias do MEC (2021, p.18): "Criar um cenário é uma ação acolhedora que promove a ambientação e encantamento da narrativa e pode ser uma descrição feita antes de contar uma história e que já faz parte do texto".

Ainda de acordo com o Guia de contação de histórias do MEC (2021, p.19) é importante que:

...prepare um espaço para o momento de contação ou leitura de história. Pode ser construído com livros, bonecos, fantoches uma linda toalha. Ou, ainda, caso não seja possível essa preparação, pode ser usado um simples avental reservado especialmente para esses momentos, ou um chapéu, um xale, algo tornando o momento especial, diferente do dia a dia e que seja um código disparador do momento de contar/ler. Tem quem use tapetes nos quais as histórias são contadas, ou livros de pano, ou imagens. (GUIA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIA, MEC 2021, p. 19)

Atenção e um olhar cuidadoso a cada detalhe é importante. Quanto mais elementos disponíveis, mais prazeroso será esse momento. O Guia de contação de história do MEC (2021, p.20) sugere que:

Fantoches, dedoches, bonecos, tapetes de contação, imagens ou outros elementos são sempre bem-vindos, mas não são itens obrigatórios. O que importa é a construção da imagem mental do desenrolar da história. Para isso, descreva com clareza as ações das personagens de forma clara e enfática, ressaltando sentimentos e sensações. Fazendo isso, estamos estimulando a imaginação e criatividade. Mas, se achar necessário ou desejar usar tais recursos, tenha atenção para não abandonar o objeto, garantindo que faça parte integrante da história. GUIA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIA, MEC 2021, p. 20)

Torna-se importante analisar o ambiente em que a contação de história irá acontecer. Se ocorrer em local aberto, deve haver sombra e não ter ruídos; em fechados, ser amplo, arejado, que permitam tranquilidade, concentração e conforto para as crianças.

Junto a esses aspectos, pode-se fazer uma dinâmica ou um aquecimento no início e ao final da narrativa, propor atividades, en-

riquecem como desenhos, rodas de conversas, cantigas, dramatizações, entre outras.

Para que a história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar a sua curiosidade. Contudo, para enriquecer a sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. (BETTELHEIM, 2009, p.11)

Ao iniciar a contação de história, é fundamental que as crianças estejam bem acomodadas, escolhendo e começando com as conhecidas frases "Era uma vez...", "Há muito tempo atrás...", entre outras. Também é importante a finalização pois é o momento de sair do mundo imaginário e voltar à vida real.

É por meio dessa organização que foram descritas, que o estímulo à leitura será realizado e que tornará a criança uma leitora para o resto da vida.

Pois segundo (SISTO, 2005, p. 28) "Quando se conta uma história, começa-se a abrir espaço para o pensamento magico. A palavra com seu poder de evocar imagens, vai instaurando uma ordem magico-poético, que resulta dos gestos sonoros e do gesto corporal, embalados por uma emissão emocional... é ele o elo da comunicação".

Obter vários livros não é fator principal para que a criança se encante com eles, mas é importante atraí-las para o universo da leitura, instigando o amor pela arte de contar histórias.

4. Leitura e contação de história

Quando falamos em contação de história e leitura, muitas pessoas tendem a responder que são iguais, mas na verdade há diferença entre elas. No entanto, o que podemos destacar é que ambas são importantes na formação cidadã, seja em casa, na escola ou em outros lugares na construção social.

Diferentemente de contar, na ação de ler uma história, o leitor precisa ser fiel à leitura do texto escrito pelo autor, respeitando e seguindo as normas da língua escrita, o que difere das linguagens faladas, usadas no momento de contar histórias.

De acordo com o Guia de contação de história do MEC (2021, p. 11):

Ao deixar bem clara a diferença entre ler e contar, somos capazes de equilibrar a oferta das duas ações para as crianças e isso é fundamental quando queremos um desenvolvimento contínuo e contextual da linguagem desde que o bebê nasce. (GUIA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIA, MEC 2021, p. 11)

Normalmente o texto escrito é usado como suporte. De acordo com Freire (2011), o indivíduo, antes de adquirir a leitura da palavra, já tem a leitura do mundo, mas esta só se completa e se descortina ao sujeito se este tem o domínio da palavra.

Martins (2006) ao tentar compreender a questão da leitura, vai dizer que ela é uma experiência individual e que pode ser caracterizada como sendo a decodificação de signos linguísticos, por meio dos quais o leitor decifra sinais, e também como sendo um processo de compreensão mais abrangente, em que o leitor dá sentido a esses sinais.

Podemos citar ainda mais uma definição para o ato de ler:

[...] ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto. (COSSON, 2014, p. 36)

Essas definições sobre a leitura nos levam a refletir sobre seu real sentindo e função em nossas práticas diárias. Cosson (2014, p.37) ainda dos diz que a leitura:

[...] começa no momento em que o leitor se dirige ao texto.... Várias dessas teorias pressupõem que o texto nem sequer existe sem o leitor. É apenas no momento da interação ou da transação entre leitor e texto que o sentido se efetiva, de modo que, sem o leitor, os livros, por exemplo, não passam de papel com tinta. (COSSON, 2014, p. 37)

Já a contação de histórias dá oportunidade para o improviso e a imaginação daquele que está contando.

A situação se faz no momento presente, por meio da interação entre o contador e o ouvinte, ou seja, esse último manifesta um igual protagonismo no processo.

Segundo o Guia de contação de história do MEC (2021, p.14)

...para encantar uma história, é necessário que a pessoa que conte ou leia a história esteja encantada por ela. Para tal, além de ler ou ouvir o texto com atenção, é preciso pensar na história, perceber os momentos mais marcantes, os momentos de expectativa, de suspense e de desfecho da história. (GUIA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIA, MEC 2021, p. 14)

Ainda de acordo com o Guia de contação de história do MEC (2021, p. 15):

Ao conhecer a fundo a história, a força da narrativa toma espaço na voz de quem conta/lê, pois conhecerá o sentimento presente ali e como pode representá-lo numa voz que condiz com a situação contada, por exemplo: não se pode dizer que o lobo, batendo à porta do porquinho, querendo devorá-lo, fala como se estivesse pedindo o pão na padaria. É preciso trazer na voz a emoção necessária ao entendimento do perigo da situação. A voz de quem conta/lê a história é perpassada pelo sentimento presente na história. Enfim, é preciso sentir a história. (GUIA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIA, MEC 2021, p. 15)

Ao contar uma história, o contador preserva algumas partes do texto, mas pode modifica-lo, de acordo com a interação que estabelece com as crianças. Em contrapartida, o leitor de histórias utiliza sua voz ao texto, respeitando a estrutura linguística da narrativa. Geralmente a contação de histórias abre caminho para que muitas outras leituras do texto contado, sejam feitas.

A certeza que temos, é que tanto a leitura como a contação de histórias, praticada nos mais variados estilos e em diferentes lugares, são essenciais, pois despertam o interesse das crianças e estimula o desejo pela leitura de livros literários. Uma história é capaz de emocionar e de surpreender o ouvinte pela forma como é contada.

Nesse sentido, encontremos abaixo, algumas orientações que estão no Guia do MEC (2021, p.15), para serem utilizadas especialmente do momento da contação de histórias:

I. O tom de voz na contação é especial. Embora a entonação dependa das características do trecho da narrativa contada, de modo geral, a voz de quem conta/lê precisa ser leve, suave: nem alta que irrite quem ouve, nem baixa que haja dificuldade em ouvir. Não há pressa, pois, a fala calma dá o tempo necessário para a pessoa que ouve ter tempo de elaborar as imagens mentais produzidas pela narrativa, entrando, assim, na história junto com quem conta. Em teatro, fala-se da pausa dramática, ou seja, aquele momento em que, por segundos, deixamos o silêncio provocar expectativa sobre a narrativa. Momento de olhar nos olhos de quem ouve. Mas, cuidado! Nada de fazer uma voz diferente da sua. É preciso manter sua voz, seja aguda ou grave. Basta apenas sentir a história como se ela estivesse acontecendo no momento na qual a conta. Inclusive, é bom evitar um tom vocal muito infantilizado. Seja natural, o máximo possível.

II. Iniciar a história cantando uma música pode ser bem eficiente, mas pode ser algo mais simples como uma declaração: "agora vou contar uma história" ou convite: "quem quer ouvir uma história? " ou convocação: "Venham ouvir uma história! ". Mas é preciso haver o momento de chamado para a história, ou seja, o momento do encantamento. Às vezes, até um silêncio pode ser o chamado: olhar para as pessoas para quem vai contar, esperar que se calem para começar.... Também o momento de finalizar a história deve ser marcado para que se saiba que ali finda o encantamento.

III. Música na história - A música pode aparecer no início, durante e no fim da contação de histórias. A famosa autora, contadora e cantadora Bia Bedran (2012) defende o cantar como ação humana e, para tal, basta ter voz. Ensina, também, que uma música encanta a história. Não tenha medo de cantar uma música, com ou sem ajuda de instrumentos musicais. Às vezes a história exige a canção e é sempre encantador. Mas tome cuidado para não poluir a história com músicas, instrumentos musicais ou sonoplastia em excesso. Lembre-se sempre de que a história é o foco maior.

Tanto na leitura como na contação de história, observamos um encantamento das crianças pelo o que está sendo apresentado. De acordo com Rodrigues (2005, p.4):

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4).

Dentro desse contexto, Theodoro da Silva (1996) realiza a seguinte reflexão:

Que ler é antes de tudo, compreender, ao experienciar a leitura, o leitor executa um ato de compreender o mundo; transformando-o e transformando-se. A leitura se manifesta então, como a experiência resultante do trajeto seguido pela consciência do sujeito em seu projeto de desvelamento do texto. Por sua vez, os novos significados apreendidos na experiência do leitor fazem com que este se posicione em relação ao documento lido [...] facilitando o surgimento da reflexão e da tomada de posição (THEODORO, 1996, p. 43-64).

Cabe a cada um de nós seja no papel de leitor ou contador de histórias, fazer com que esse momento seja significativo e especial, permitindo estimular nas crianças, o gosto cada vez mais pelos livros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com tudo o que foi estudado e apresentado, é possível afirmar que a contação de histórias é extremamente importante no processo desenvolvimento da criança.

Sua presença permite aprendizagens significativas, estimulando a interação, descobertas, o exercício da criatividade e imaginação, de diferentes formas e intenções.

A prática da contação de histórias seja pelas famílias, educadores, nos mais diferentes e variados ambiente, proporcionam trabalhar valores, a oralidade, o pendamentos crítico, na construção de leitores cada vez mais participativos e influentes no meio em que vivem.

Ao ler e contar histórias, proporcionamos troca de experiências e interatividade, além de liberdade para as crianças principalmente, compartilharem suas hipóteses, opiniões e interpretar suas vivências diferentes situações.

Cabe dizer também, que o ato de contar de histórias permite envolver a criança em um grande processo de transformação.

Hoje em dia o público infantil, tem o foco na tecnologia, deixando de lado esses momentos com os livros, que acabam sendo esquecidos, assim como a tradição oral. Nesse aspecto, a contação de história se torna um meio importante, para trazer novamente essas situações de interação e troca com as crianças, que acabam sendo esquecidos, nessa fase de desenvolvimento e formação da identidade.

Sem dúvida, podemos concluir que a prática da contação de história é essencial no percurso de ensino aprendizagem e na construção de lembranças marcantes na vida de cada criança.

REFERÊNCIAS

Lei de diretrizes e bases da educação nacional Brasília – 2017. Disponível em https://www2.senado.leg.br . Acesso em 02/01/2024

Qual a importância da contação de histórias na educação infantil? Disponível em https://escoladainteligencia.com.br . Acesso em 02/01/2024.

SANTHIAGO, Nayna da Silva. Contribuições da contação de história no processo de ensino-aprendizagem com foco no ciclo de alfabetização. Caderno de Produção Acadêmico Científica. Vitória, ES, v. 24, n. 1, p. 55-75, jan/jun. 2018.

SOUSA, Franciele Ribeiro de; STRAUB, Sandra Luzia Wrobel. A arte de contar histórias na educação infantil. Revista Eventos Pedagógicos, v. 5, n. 2, p. 122 - 131, jun./jul. 2014.

COELHO, Beth. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 2001.

ABRAMOVICH, Fany. Literatura Infantil: Gostosuras e bobices. 4ª ed., São Paulo: Scipione, 1997.

O espaço físico e sua relação no desenvolvimento da criança. Disponível em: https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/o-espaco-fisico-sua-relacao-no-desenvolvimento-aprendizagem-.htm. Acesso em 02/01/2024.

Guia de Contação de Histórias. Disponível em https://alfabetizacao.mec.gov.br Acesso em 02/01/2024.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2009.

SISTO, Celso. Textos e Pretextos sobre a Arte de Contar Histórias. Curitiba: Ed. Positiva 2ª ed. Serie: Praticas Educativas, 2005.

THEODORO, Ezequiel Silva – Elementos da Pedagogia da Leitura. São Paulo: Martins Fontes, p. 43-63, 2005.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. Cultura, arte e contação de histórias. Goiânia, p.04 ,2005.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura? São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção Primeiros Passos; 74).

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção Questões da Nossa Época; 22).

COSSON, Rildo. Círculos de leitura e letramento literário. São Paulo: Contexto, 2014.

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